

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Sofia Margarida Mateus dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Teresa da Silveira-Botelho

Lisboa, setembro de 2011

Parecer da Orientadora

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Estágio Profissional I e II

Relatório de Estágio Profissional

Relatório apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar pela licenciada em Educação Básica, Sofia Margarida Mateus dos Santos sob a orientação da Professora Doutora Teresa da Silveira-Botelho.

Lisboa, setembro de 2011

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Dr. António Ponces de Carvalho, que, na sua qualidade de diretor e de professor da Escola Superior de Educação João de Deus, sempre se mostrou disponível para ajudar os alunos. Enquanto diretor teve a preocupação que a nossa escola se distinguisse por um ensino e uma prática de excelência.

À minha orientadora Prof. Doutora Teresa da Silveira-Botelho agradeço as suas orientações, o seu apoio, e a sua exigência, que foram fundamentais durante todo o tempo.

O meu muito obrigado à Prof. Doutora Maria Filomena Caldeira que me ajudou, sobretudo, nos momentos em que eu mais precisei. Nunca poderei esquecer a sua preocupação e compreensão ao longo da minha licenciatura e mestrado.

Agradeço ainda à Professora Cristina Viana que se mostrou sempre disponível para dissipar as minhas dúvidas e me apoiou.

Estou também muito grata ao Professor Doutor José de Almeida que me incentivou sempre a atingir os meus objetivos.

Deixo também um agradecimento geral a todos os professores que se mostraram disponíveis para me apoiar ao longo do meu percurso académico.

Não quero também deixar de agradecer aos funcionários da ESE João de Deus que foram sempre muito atenciosos.

Agradeço às educadoras Rita Durão, Mónica Figueiredo, Rita Costa e também a todas as pessoas que trabalham no Jardim-Escola João de Deus da Estrela.

Não quero deixar de agradecer às crianças, especialmente ao bibe azul A, bibe amarelo A e bibe encarnado A todos os momentos que partilhámos e que guardarei sempre no meu coração.

À minha amiga Sara Santos, parceira de estágio, com quem sempre pude contar deixo o meu muito obrigado.

Agradeço à Ana Tralha, amiga e companheira de casa, por todo o seu apoio.

Agradeço a todos os meus amigos e colegas da ESE, especialmente, à Sofia Barreiros, Lília Pita, Sofia Nobre, Catarina Henriques e Ana Filipa Martins.

Aos meus queridos amigos, Beatriz Silva, Palmira Graça, Dina Duarte, João Cipriano, José Nuno Leitão obrigada por todo o apoio.

Obrigada Lucília e Joel Cavalheiro por sempre terem acreditado em mim!

Estou muito agradecida aos meus pais, tias Lucília e Manuela e avós por toda a paciência e carinho que me dedicaram ao longo da vida.

Ao meu querido irmão e à Joaquina agradeço a compreensão que me mostraram nesta fase da minha vida em que não estive tão presente nas suas vidas.

Índice Geral

Agradecimentos	vii
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xiv
Introdução.....	1
1. Descrição e estrutura do Relatório de Estágio Profissional	2
2. Identificação do local de Estágio	2
3. Cronograma de Estágio	3
4. Identificação do Grupo de Estágio	4
5. Metodologia utilizada	4
6. Pertinência de Estágio	5
7. Breve história da Educação Pré-Escolar em Portugal	6
8. Breve caracterização do desenvolvimento psicológico das crianças em idade Pré-Escolar	7
Capítulo 1 – Relatos Diários	9
1. ^a Secção – Relatos Diários do Bibe Azul	10
2. ^a Secção – Relatos Diários do Bibe Amarelo	38
3. ^a Secção – Relatos Diários do Bibe Encarnado	69
Capítulo 2 – Planificações	99
2.1 Importância de planificar	100
2.2 Planificação de uma manhã de aulas/atividades.	104
2.3 Planificações da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional	114
Capítulo 3 – Dispositivos de avaliação.....	129
3.1 Importância da Avaliação	130
3.2 Dispositivo de Avaliação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	134
3.3 Dispositivo de Avaliação: Área do Conhecimento do Mundo	140
3.4 Dispositivo de Avaliação: Domínio da Matemática.....	145

3.5 Reflexão sobre o processo avaliativo	150
Capítulo 4 – Reflexão Final	153
4.1 Considerações finais	154
4.2 Limitações	159
4.3 Novas pesquisas	159
Referências Bibliográficas.....	161
Anexos	169

Índice de Figuras

Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus da Estrela	2
Figura 2 – A roda.....	11
Figura 3 – A sala bibe azul A	12
Figura 4 – O Jogo da Torre do 5 e do 7	15
Figura 5 – O Jogo da Torre do 5 e do 7	15
Figura 6 – O material Cuisenaire	16
Figura 7 – O material Cuisenaire	16
Figura 8 – Revisão da 11.ª lição com um grupo de crianças	17
Figura 9 – Criança a apontar o ditongo na 12.ª lição	17
Figura 10 – O material não estruturado: as maçãs	22
Figura 11 – História “A ovelhinha que veio para jantar”	22
Figura 12 – As estações do ano	26
Figura 13 – Jogo “as estações do ano”: o verão	27
Figura 14 – Jogo “as estações do ano”: o inverno	27
Figura 15 – Decoração de Natal	33
Figura 16 – História “O meu Natal e o de outro menino”: Portugal	34
Figura 17 – História “O meu Natal e o de outro menino”: Quebeque	34
Figura 18 – 3.º e 4.º Dons de Froebel e material não estruturado.....	34
Figura 19 – Pesagem dos ingredientes das bolachas	35
Figura 20 – Confeção da massa das bolachas	35
Figura 21 – Crianças a fazerem as bolachas	35
Figura 22 – A roda	39
Figura 23 – A sala do bibe amarelo A	40

Figura 24 – Animais feitos com a utilização de caixas de ovos	46
Figura 25 – Crianças a cortarem papéis com a tesoura	53
Figura 26 – Criança a fazer entrelaçamentos.....	57
Figura 27 – Entrelaçamentos: aspeto final.....	57
Figura 28 – Crianças pintam no cavalete.....	58
Figura 29 – Crianças pintam máscaras de carnaval.....	59
Figura 30 – Criança colou purpurinas na máscara de carnaval	59
Figura 31 – Papéis cortados pela criança	61
Figura 32 – Crianças em “U” a ouvirem a história.....	63
Figura 33 – História “A Casa dos Bichos”.....	63
Figura 34 – O barro moldado por uma criança	64
Figura 35 – Crianças com a Pipinha.....	66
Figura 36 – Com o 3.º Dom de Froebel as crianças tentaram construir a cama.....	67
Figura 37 – A roda.....	70
Figura 38 – Pintura das pulseiras para o dia da mãe.....	75
Figura 39 – Crianças depois de terem semeado.....	76
Figura 40 – ... os legumes cresceram (simulação).....	76
Figura 41 – Crianças a fazerem o percurso do coelho.....	76
Figura 42 – Percurso do coelho completo.....	76
Figura 43 – Receita de bolo de cenoura.....	77
Figura 44 – Criança ajuda na confeção do bolo	77
Figura 45 – História “O Meu Avô”.....	80
Figura 46 – Altura do avô e do neto	80
Figura 47 – Crianças a fazerem as suas bolachas	81

Figura 48 – Criança à procura do tesouro escondido	85
Figura 49 – Criança a realizar a ficha	87
Figura 50 – Crianças a observarem a primeira atividade prática	89
Figura 51 – Trabalho colaborativo	90
Figura 52 – Imagem do navio de cruzeiro	91
Figura 53 – Trabalho final com as fotografias das crianças no navio de cruzeiro	91
Figura 54 – Crianças a verem os macacos	94
Figura 55 – As crianças no reptilário	94
Figura 56 – Crianças a retirar a areia com o pincel, dos ovos, no jogo “Caça aos ovos de dinossauro”	96

Índice de Quadros

Quadro 1 – Horário do bibe azul A.....	13
Quadro 2 – Horário do bibe amarelo A.....	41
Quadro 3 – Horário do bibe encarnado A.....	71
Quadro 4 – Plano de uma manhã.....	104
Quadro 5 – Plano de aula no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	105
Quadro 6 – Plano de aula na área de conhecimento do mundo.....	109
Quadro 7 – Plano de aula no domínio da matemática.....	112
Quadro 8 – Plano de atividades.....	115
Quadro 9 – Plano de aula no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.....	116
Quadro 10 – Plano de aula na área de conhecimento do mundo.....	119
Quadro 11 – Plano de aula na área da expressão e comunicação.....	122
Quadro 12 – Plano de aula no domínio da matemática.....	125
Quadro 13 – Nomenclatura e código de cores utilizado na classificação dos dispositivos de avaliação.....	135
Quadro 14 – Dispositivo de avaliação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	136
Quadro 15 – Grelha de avaliação no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	137
Quadro 16 – Dispositivo de avaliação na área de conhecimento do mundo.....	141
Quadro 17 – Grelha de avaliação do dispositivo na área de conhecimento do mundo.....	142
Quadro 18 – Dispositivo de avaliação no domínio da matemática.....	146
Quadro 19 – Grelha de avaliação do dispositivo no domínio da matemática.....	147

Introdução

O Relatório de Estágio Profissional segue as orientações que constam do Regulamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Anexo A), que nos foi entregue no primeiro dia de aulas do ano letivo que agora terminou. Com a apresentação e defesa deste Relatório de Estágio Profissional completa-se o 2.º Ciclo de estudos do Modelo de Bolonha.

1. Descrição da estrutura do Relatório de Estágio Profissional

Este Relatório de Estágio é apresentado em quatro capítulos. Do primeiro Capítulo fazem parte os Relatos Diários, comentados e fundamentados cientificamente. As planificações, assim como a sua fundamentação constam do segundo Capítulo. Nos processos de ensino/aprendizagem são utilizados os Dispositivos de Avaliação, acompanhados da sua fundamentação teórica que são objeto do terceiro Capítulo. No quarto Capítulo é feita a Reflexão Final, com as considerações finais, as limitações e novas pesquisas.

2. Identificação do local de estágio

O meu estágio decorreu, durante o ano letivo 2010/2011, no Jardim-Escola João de Deus da Estrela. Esta escola dispõe das infra-estruturas necessárias que permitem um bom desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

O jardim-escola localiza-se numa área maioritariamente residencial, na cidade de Lisboa. Deixo de seguida a Figura 1 onde se pode observar o edifício do Jardim-Escola da Estrela.



Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus da Estrela

Sob o ponto de vista de organização interna, no Jardim-Escola João de Deus, na Educação Pré-Escolar, as crianças usam bibes aos quadradinhos de diferentes cores e de acordo com o seu nível etário.

Segundo Carvalho (2005) a utilização do bibe remonta a 1911. O uso do bibe permite não distinguir as crianças social, cultural, religiosa e economicamente. A cor do bibe possibilita, ainda, a identificação do grupo a que a criança pertence, no refeitório, no recreio, nas entradas e saídas da escola. Todas as crianças têm o nome bordado no bibe, o que permite que facilmente chamar a criança pelo nome. Isto torna as relações entre adultos e crianças mais humanizadas. Funciona ainda como uma estimulação à leitura e à escrita, pois desde cedo a criança identifica aquele grafismo como sendo o seu nome próprio nome. Além da simbologia da cor e do nome da criança, o bibe identifica também o Jardim-Escola.

Carvalho (2005) acrescenta ainda que “o grande bolso, imagem de marca do desenho dos bibes, é para criança um “mundo encantado”, onde cada um guarda os seus “tesouros” (p.5).

Foi frequente as crianças chegarem à sala de aula com o grande bolso muito volumoso porque traziam consigo um brinquedo preferido. Este pequeno “tesouro” fá-la sentirem-se mais seguras pois estabelece um elo de ligação entre os seus dois mundos: a casa e a escola.

3. Cronograma de estágio

Como já referi anteriormente, este Relatório de Estágio Profissional é baseado nos meus relatos diários assim como nas reflexões da Prática Pedagógica. O meu estágio decorreu ao longo do ano letivo, tendo iniciado em outubro 2010 e terminado em junho de 2011, respetivamente, no Bibe Azul A, no Bibe Amarelo A e no Bibe Encarnado A.

	1. ^a Secção – Bibe Azul A	2. ^a Secção – Bibe Amarelo A	3. ^a Secção – Bibe Encarnado A
Período de estágio	12 de outubro a 17 de dezembro de 2010	3 de janeiro a 1 de abril de 2011	4 de abril a 28 de junho de 2011

4. Identificação do Grupo de Estágio

O meu grupo de estágio foi constituído por uma colega da mesma turma, Sara Santos, do Mestrado de Educação Pré-Escolar e por mim. O grupo de estágio é importante pois permite maior partilha, discussão, reflexão, entre-ajuda e espírito de equipa. O processo de ensino/aprendizagem é sempre mais enriquecedor quando se partilha com os seus pares, sendo as diferentes experiências uma mais valia. A Sara e eu completamo-nos enquanto parceiras de estágio, o que foi muito enriquecedor para a prática de ambas. Fomos também crescendo, como seres humanos, numa cumplicidade de ideais.

Segundo Korthagen (2009), “na educação, descobriu-se em importância, tanto para os alunos como para os professores, da aprendizagem cooperativa e da co-criação de conhecimento”(p.44). O mesmo autor refere ainda que é benéfico “a aprendizagem reflexiva assistida por pares”, desta forma “o apoio dos pares é, muitas vezes, mais eficaz para promover a reflexão dos estudantes do que as tentativas dos formadores de professores” (p.51).

5. Metodologia utilizada

As opções metodológicas e as práticas educativas devem ser questionadas. É fundamental que haja empenho na observação, análise, reflexão e pesquisa.

É do senso comum que todas e quaisquer práticas educativas sejam seguidas de reflexão e toda a reflexão é pode alterar essas práticas.

O principal instrumento de recolha de dados é a observação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve ser feita recorrendo à fonte direta dos dados. O investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados que são essencialmente de carácter descritivo. Para atingir este objetivo o investigador não se deve assumir como tal, para não alterar os comportamentos dos observados. Na investigação qualitativa há geralmente alguma falta de objetividade, porque confrontamos as nossas crenças e opiniões com as dos outros.

Quivy e Campenhoudt (1992) defende que a observação direta baseia-se na recolha de informações pelo investigador, sem se dirigir ao objeto de estudo, apoia-se no seu próprio sentido de observação. Os métodos de observação direta constituem métodos únicos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que os mesmos são produzidos. Estes métodos tornam-se demorados visto que, a

observação não se deve limitar apenas a uma situação. Não se conseguem controlar os acontecimentos que muitas vezes surgem de maneira imprevista.

Uma variante da observação directa, sustenta Quivy e Campenhoudt (1992), é a observação participante em que o investigador se introduz numa comunidade e nela participa de uma forma ativa durante um certo período de tempo. O investigador com este procedimento consegue que os observados reajam mais espontaneamente na medida em que não sabem que estão a ser observados.

Afonso (2005) declara que “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista de sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91). O investigador tem, contudo que traçar previamente uma orientação para o seu trabalho.

Para Bell (1997), cabe ao investigador decidir o foco da sua investigação, não permitindo que o mesmo surja por si. No entanto terá já formulado a sua hipótese ou identificado os seus objectivos relativos ao estudo, revelando-se óbvia a importância de observar um determinado comportamento. Este tipo de investigação pode desempenhar um papel relevante na melhoria do rendimento escolar.

Além da observação cujo alvo não tem total consciência de estar a ser observado há ainda a referir outro tipo de observação: a observação informada. Este tipo de observação é o que se pratica entre as Educadoras Cooperantes e as respectivas estagiárias e também entre as estagiárias.

Este tipo de observação fornece informações que levam à reflexão sobre a prática pedagógica contribuindo para a sua melhoria. Ao registar e analisar as informações recolhidas o educador/professor fica com um instrumento de trabalho que lhe pode ser útil na sua futura profissão.

O Relatório de Estágio Profissional foi redigido segundo o Novo Acordo Ortográfico.

O trabalho foi realizado com base nas normas da American Psychological Association (APA) e Azevedo (2000).

6. Pertinência do Estágio

O estágio profissional possibilita aliar a teoria à prática, permitindo-me como observadora participante fazer parte deste processo de ensino-aprendizagem. O estágio foi supervisionado, como tal foi possível ao longo deste período ter sido

orientada tanto pelas educadoras cooperantes como pelas professoras supervisoras da equipa da Prática Pedagógica.

As que observei dadas pelas educadoras, as que preparei e outras que por serem aulas surpresa não estavam planificadas permitiram-me ir aprendendo, fazendo. Ao longo do mesmo fui construindo o meu diário de estágio que está na base do capítulo 1 – Relatos Diários.

7. Breve História da Educação Pré-Escolar em Portugal

A Educação Pré-Escolar, em Portugal, surge na 2.^a parte do século XIX. Está ligada à ascensão da classe média que com a industrialização se torna cada vez mais influente.

A população rural transfere-se para os centros urbanos. A mulher começa também a trabalhar nas fábricas o que a torna menos disponível para criar e educar os seus filhos. É neste contexto que surge a Educação Pré-Escolar público e particular.

Em 1876, é publicada a 1.^a edição da Cartilha Maternal da autoria do poeta e pedagogo João de Deus. Esta obra, com mais de um século de existência, ainda hoje é usada nos Jardins-Escola João de Deus.

No entanto, é só com a implantação da República que a Educação Pré-Escolar se desenvolve. Segundo a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económicos, (OCDE), (2000), informa no seu relatório, em 1911 surgem os primeiros Jardins-Escola João de Deus de acordo com o modelo pedagógico proposto por este.

O primeiro Jardim-Escola foi inaugurado no dia 2 de Abril de 1911 em Coimbra e é um dos 50 centros educativos que fazem parte do universo João de Deus, mostrando assim o papel tão importante que esta Associação tem a nível da Educação em Portugal.

Este início da Educação Pré-Escolar é atribulado. Segundo a OCDE (2000), afirma no seu relatório, em 1937, dado o reduzido número de crianças que o frequentavam (1%), é extinto como serviço público. Nesta altura o Ensino Particular e Cooperativo procurou minimizar a falta do ensino oficial e aumentou o número de escolas para a Educação Pré-Escolar.

Rosa e Chitas (2010), baseando-se em estatísticas, referem que no início dos anos 60 havia cerca de seis mil crianças na Educação Pré-Escolar, número que passou para 266 mil em 2008.

Atualmente, o Estado tem vindo a assumir um papel relevante na expansão da rede da Educação Pré-Escolar mas ainda não foram atingidas as metas previstas, mas Portugal está no bom caminho.

Recentemente, o Ministério da Educação (2010) publicou um documento onde são definidas as Metas de Aprendizagem na Educação Pré-Escolar. Na nota de abertura refere-se que “sendo estas aprendizagens definidas para cada área de conteúdo, sublinha-se que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas”.

Este documento revela que a Educação Pré-Escolar é uma das prioridades do Ministério da Educação que aponta o seu aspeto globalizante.

8. Breve caracterização do desenvolvimento psicológico de crianças em idade Pré-Escolar

Um dos principais estudiosos do comportamento das crianças deste nível etário foi o suíço Jean Piaget. Ao analisar o comportamento de crianças com a mesma idade, verificou que havia semelhanças nas suas atitudes independentemente das suas origens. Observou que o comportamento das crianças variava essencialmente com a idade. Partindo desta ideia formulou a hipótese de o seu desenvolvimento cognitivo se fazer por quatro estádios.

As crianças na Educação Pré-Escolar estão incluídas neste estágio Pré-Operatório.

Feldman (2001) refere que Piaget enquadra as crianças dos 2 aos 7 anos no estágio acima referido. Neste período as crianças caracterizam-se pelo desenvolvimento da linguagem, pensamento simbólico e egocentrismo.

É nesta fase que as crianças desenvolvem a linguagem, apesar da ação, por vezes, não acompanhar a rapidez do pensamento. Formam representações mentais que lhes permite descrever pessoas e ações. Quando brincam, imaginam que um determinado objeto pode ser outro dando-lhe um valor simbólico.

Nesta idade, a visão que a criança tem do Mundo é a partir de si própria. Por isso tem comportamentos egocêntricos.

Nesta faixa etária as crianças têm também dificuldade em compreender que a mesma quantidade de um líquido pode apresentar aspetos diferentes, por exemplo, não se transformando quando a sua forma é alterada pela mudança de recipiente.

O psicanalista Erikson, tal como Piaget, considera que o desenvolvimento humano se faz por estádios. Erikson divide toda a vida humana em oito estádios, sendo o último relativo à terceira idade.

As crianças na Educação Pré-Escolar estão incluídas no segundo e terceiro estádios, também designados por idades.

O segundo estágio, *Autonomia versus Dúvida e Vergonha*, inclui as crianças de um ano e meio aos três anos; o terceiro estágio, *Iniciativa versus Culpa* abrange as crianças dos três aos seis anos.

No segundo estágio a criança terá de aprender a lidar com a dúvida e com a vergonha para conquistar a autonomia. Feldman (2001) refere que para Erikson no segundo estágio as crianças não devem ser super protegidas para poderem ganhar a sua própria autonomia. No terceiro estágio, a criança questiona-se se será boa ou má e faz muitas perguntas aos adultos. Ainda o mesmo autor afirma que no terceiro estágio a criança deseja fazer atividades por si própria mas perante consequências negativas sente-se culpada.

Assim Educadores e Pais devem estar atentos aos comportamentos das crianças e mostrar a sua desaprovação quando estes não forem adequados. Desta forma ajudam as crianças a distinguir o bem do mal.

Os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e Erikson baseiam-se na inteligência cognitiva. Recentemente, Goleman (2006) introduziu os conceitos de inteligência emocional e social que desempenham um papel decisivo nas aprendizagens. A inteligência emocional leva os indivíduos a tomarem decisões na altura certa. Deste modo, as crianças com maior inteligência emocional conseguem frequentemente melhores resultados que outras que têm um Coeficiente de Inteligência (QI) mais elevado.

Capítulo 1

Relatos Diários

1.^a Secção

Faixa etária: Bibe Azul A

Educadora Cooperante: Rita Durão

Período de estágio: 12 de outubro

a 17 de dezembro de 2010

Acolhimento

Todas as crianças do Jardim-Escola, desde a Educação Pré-Escolar até ao 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, formam uma roda por bibes, ficando no interior as crianças mais pequenas (Bibe Amarelo), seguindo-se as de 4 anos (Bibe Encarnado) e as de 5 anos (Bibe Azul). A roda é ainda constituída pelas crianças do 1º ano ao 4º ano, mas este relatório vai centrar-se nas crianças da Educação Pré-Escolar.

Em roda, todos os dias, cantam canções, terminando sempre com o Hino de João de Deus. Esta roda é formada no salão ou no pátio, quando está bom tempo.

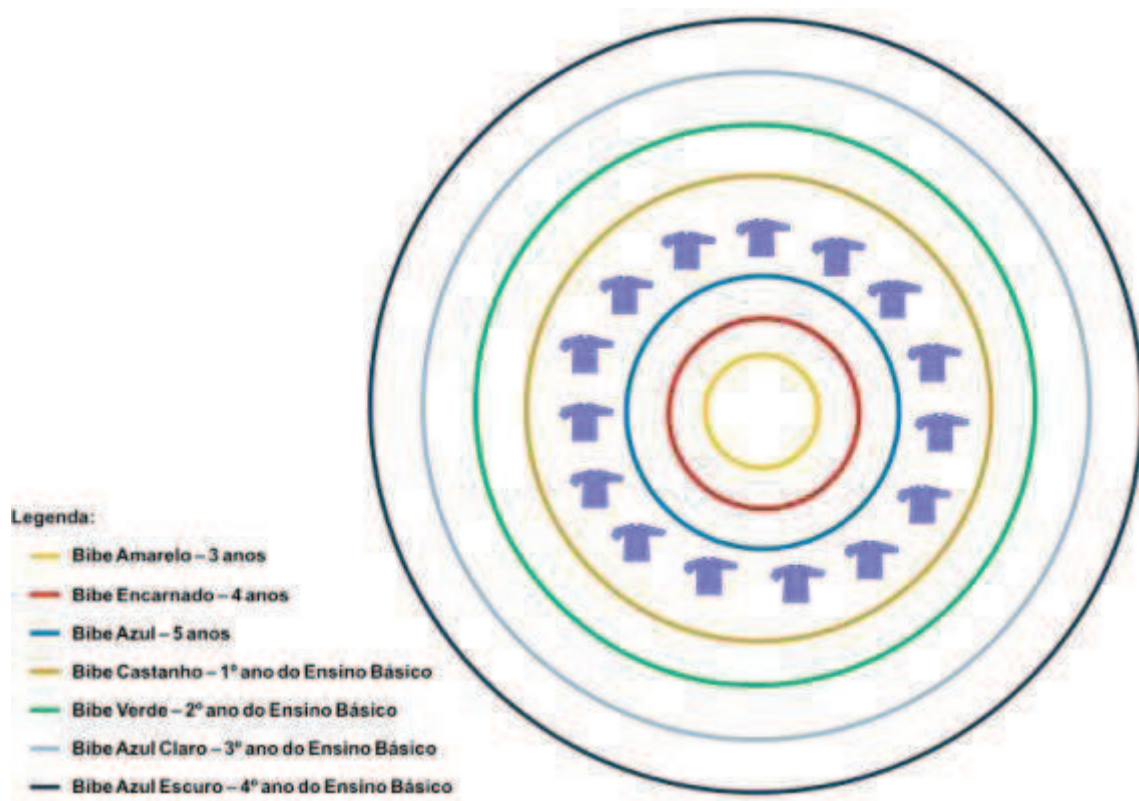


Figura 2 – A roda.

Caraterização da Turma

A turma do Bibe Azul A era constituída por 27 crianças. Das quais 13 são meninos e 14 são meninas, todos bastante participativos, motivados e criativos. A relação com a Educadora Rita Durão foi facilitadora da aprendizagem do grupo,

levando-os à aquisição de competências essenciais para o seu ingresso no 1º Ciclo. Mostrou-se sempre muito dinâmica motivando os alunos para novas aprendizagens.

Caraterização da Sala

A sala do bibe azul A, era adequada ao número de alunos que a utilizaram. Bem iluminada, recebendo luz natural. Dispunha de 28 carteiras e as respetivas cadeiras coloridas.



Figura 3 – A sala bibe azul A.

A sala estava equipada com material didático adequado ao nível etário das crianças.

As paredes tinham cartolinas com imagens e números representando a sua quantidade, também se podiam ver imagens das quatro estações do ano. Todo este material exposto tinha uma função pedagógica.

A sala dispunha também de alguns armários, tendo dois deles a função de estante, para dossiês e livros infantis. Nos restantes armários guardavam-se os materiais que, os alunos devidamente identificados, usavam na sala de aula, tais como: tesouras, colas, etc. Além destes, havia também os materiais necessários para as diversas áreas de aprendizagem.

A sala de aula era acolhedora, tendo um ambiente favorável às diversas aprendizagens, estimulando as crianças a uma boa participação nas atividades letivas.

Rotinas

As rotinas facilitam a aprendizagem, contudo devem ser suficientemente flexíveis para poderem ser alteradas, caso seja necessário.

Alves (2010) aponta a estabilização de uma estrutura organizativa (uma rotina educativa) como uma forma de proporcionar a garantia necessária para o investimento cognitivo das crianças. Isto nem sempre acontece pois certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que levam a alterar a agenda de trabalho. Embora a pré-programação ao ser alterada provoque, por um lado, a quebra do ritmo de aprendizagem, por outro proporciona um enriquecimento dos conteúdos.

No bibe azul A, a educadora, quando chega à sala, começa por dar os "bons dias" aos alunos, cantando uma canção com o mesmo nome. De seguida, as crianças vão à casa de banho, para depois iniciarem as atividades.

No quadro 1 apresento o respetivo horário.

Quadro 1 - Horário do bibe azul A

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011

Horário Bibe Azul A

Bibe Azul A	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita	Cartilha e Escrita
10.00-10.30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	Educação Física	RECREIO
10.30-11.00	Conhecimento Mundo	Educação Física	Informática/ Biblioteca	RECREIO	Ficha de trabalho
11.00-11.30	Desenho de Série	Dobragens e Fitas		Cartilha e Escrita	Educação Musical 11.55-12.05
11.30-12.00	ALMOÇO E RECREIO				
12.00					
14.30-15.00	Matemática - material	Matemática - material	Conhecimento Mundo	Matemática - escrita	Assembleia de Grupo
15.00-15.30	Inglês	Matemática - escrita	Desenho e Recorte	Modelagem	Matemática - material
15.30-16.00	15h20/16h10	Pintura	Matemática - material		
16.00-16.30	Cantinhos	Lenga-lenga/Deixa Lin	Matemática - escrita	História/Lenga-lenga	Desenho livre/cantinho
16.30	LANCHE				
17.00	SAÍDA				

Educadora Rita Durão

(Horário sujeito a Alterações)

Nos Jardins-Escola João de Deus as crianças iniciam a aprendizagem da leitura no bibe azul (5 anos). Esta iniciação à leitura é feita pelo Método de Leitura João de Deus utilizando uma Cartilha Maternal de grande dimensão. A Cartilha está dividida em 25 lições. As crianças vão às lições de Cartilha diariamente, em pequenos grupos.

A educadora em cada lição apresenta e explica cada lição de uma forma simples para que as crianças compreendam e vai fazendo as perguntas individualmente para se certificar do que cada criança sabe e regista essa observação no gráfico de leitura. Este método respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança avançando para a lição seguinte quando as crianças revelam que compreenderam e interiorizaram as noções e regras da lição anterior. As crianças em grupo, mesmo as

mais reservadas sentem-se à vontade quando é a sua vez de responder. A vontade e o desejo de aprenderem a ler são uma motivação para se aproximarem do mundo dos adultos.

12 de outubro de 2010

Este foi o meu primeiro dia de estágio. Neste dia, eu e a minha colega de estágio estivemos a auxiliar as crianças, que revelavam mais dificuldades, a desenhar as letras “i”, “u”, e “e”, nomeadamente, a coordenar os movimentos que teriam de fazer com a própria mão, utilizando, para o efeito, folhas de rascunho e/ou o quadro.

Algumas crianças apresentaram dificuldades com o grafismo das letras “i” e “u”, tendo-lhes sido permitido aceitar uma letra menos regular. A maioria das outras crianças conseguiu fazer uma caligrafia mais regular.

Na hora do almoço, algumas crianças demoraram mais tempo a terminar a sua refeição, precisando do nosso auxílio.

Inferências/Fundamentação Teórica

O ritmo de aprendizagem revelado pela maioria dos alunos foi rápido. Contudo, um pequeno grupo mostrou algumas dificuldades na atividade proposta.

Neste nível etário é difícil desenhar, com algum rigor, determinadas letras. Uma das estratégias para ultrapassar esta situação é segurar a mão da própria criança. Assim os seus gestos vão adquirindo cada vez mais precisão e o controlo da motricidade fina é cada vez maior. A criança acaba por interiorizar o mecanismo que leva ao grafismo das letras.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Ministério da Educação (1997), a Educação Pré-Escolar deve ter em conta o desenvolvimento motor de cada criança, proporcionando ocasiões de exercícios de motricidade global e de motricidade fina, permitindo que todas e cada uma aprendam a utilizar e dominar o seu próprio corpo. O educador deverá proporcionar atividades diversificadas para as crianças que apresentem ritmos diferentes de aprendizagem, levando-as a ultrapassar as suas dificuldades ou a progredir de acordo com as capacidades reveladas. Tal como nas outras aprendizagens, as crianças revelam ritmos diferentes nas refeições. Por vezes, o ritmo depende da ementa ser mais ou menos do seu agrado.

15 de outubro de 2010

As crianças, neste dia, começaram por realizar uma ficha de abordagem à escrita elaborada pela educadora. Pretendia-se que as mesmas rodeassem e escrevessem o número de sílabas. Por vezes, foi necessário, relembrar a algumas crianças a noção de sílaba.

Eu e a minha colega assistimos a uma aula com o material Calculadores Multibásicos. A educadora jogou com as crianças, o Jogo da Torre do 5 e do 7.



Figura 4 – O Jogo da Torre do 5 e do 7.

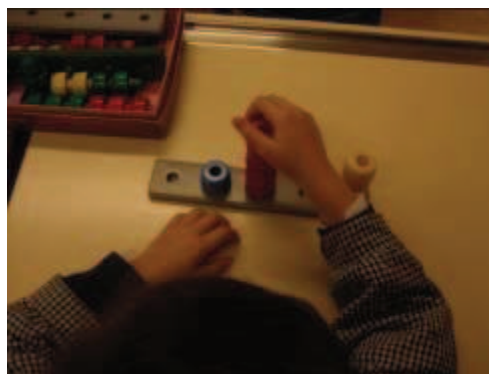


Figura 5 – O Jogo da Torre do 5 e do 7.

Num desses jogos, ditou o número de peças de cada cor. No outro, escreveu o número de peças no quadro com giz da mesma cor.

Posteriormente, eu e a minha colega fizemos também um exercício com as crianças, realizando o mesmo jogo, mas neste caso, na Torre do 6.

Inferências/Fundamentação Teórica

Os Calculadores Multibásicos são um material estruturado muito apelativo pela sua cor e forma. A Educadora, ao jogar com as crianças ao Jogo das Torres, pretendia que as crianças compreendessem e aprendessem as regras. À medida que explorava o jogo das torres ia aumentando o nível de dificuldade, desenvolvendo desta forma as competências matemáticas das crianças.

Nabais (1986) citado por Caldeira (2009a) salientou “que a verdade matemática deve saltar dos dedos dos alunos, através de múltiplas e variadas experiências” (p. 304). As crianças ao utilizarem este material nesta aula, associaram a cor das peças ao furo onde as tinham de colocar, contaram e compararam quantidades e aplicaram as regras.

Caldeira (2009b) considera que os Calculadores Multibásicos são excelentes para as crianças ampliarem as suas competências no cálculo.

Nas OCEPE, Ministério da Educação (1997), podemos ler que os jogos podem potenciar o desenvolvimento de conceitos matemáticos. Assim, jogar utilizando os Calculadores Multibásicos permite às crianças desenvolver noções de quantidade de uma forma concreta ao manipularem os materiais.

A utilização de materiais na educação Pré-Escolar que envolvam a experimentação de uma forma lúdica, estimulam uma aprendizagem mais significativa de forma a possibilitar à criança, uma autocorreção ao manipular esse material. Cabe ao educador utilizar diferentes estratégias e materiais em sala de aula, permitindo gradualmente a construção do conhecimento matemático.

18 de outubro de 2010

As crianças iniciaram o seu dia a trabalhar o material Cuisenaire. Após a distribuição das caixas, a educadora pediu às crianças para construírem a escada por ordem crescente, solicitando a sua leitura por cores e valores. De seguida, realizaram o mesmo exercício, mas desta vez com a escada por ordem decrescente.

Posteriormente, a educadora realizou com as crianças, o jogo dos comboios, com algumas situações problemáticas de adição.

A educadora chamou ao quadro, algumas crianças, para concretizar situações problemáticas.

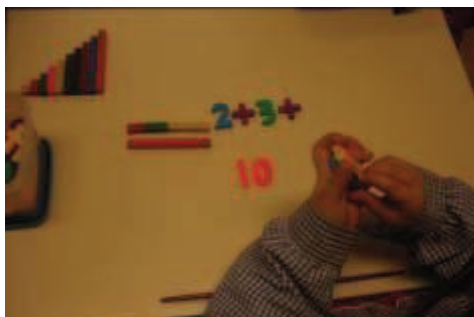


Figura 6 – O material Cuisenaire e números móveis.



Figura 7 – O material Cuisenaire e números móveis.

Concluídos estes exercícios, as crianças foram assistir à actividade de estimulação à leitura, no museu João de Deus, feita pela escritora Manuela Barbosa, que apresentou o seu livro de poesia "O Balão do Menino Jesus".

Inferências/Fundamentação Teórica

As crianças, ao participarem na apresentação do livro de poesia “O Balão do Menino Jesus”, da autoria de Manuela Barbosa, revelaram interesse por esta atividade diferente. A poesia na Educação Pré-Escolar desempenha um papel importante, estimulando nas crianças o gosto não só pela leitura mas também pela musicalidade, associada ao ritmo, levando a uma sensibilização estética global.

Bastos (1999) defende que, na Educação Pré-Escolar, o ritmo e a musicalidade são fatores determinantes para motivar as crianças para a poesia, mantendo uma relação forte em termos lúdicos e de exploração da língua.

Na poesia o som assume um papel significativo, realçando as sonoridades ao longo do poema, estimulando as crianças para o brincar com palavras.

19 de outubro de 2010

A aula teve início com a distribuição de um Tangram a cada criança. De seguida, a educadora efetuou, no quadro, a construção do coelho e em simultâneo as crianças realizaram a mesma construção, mas no seu lugar. Aproveitando aquela construção, a educadora contou uma história sobre o coelho, expondo situações problemáticas, com o intuito de direcionar o raciocínio das crianças para a noção das operações de adição e subtração.

Nós, as estagiárias, lecionámos, separadamente, uma aula de cartilha. A minha colega reviu a 10.^a lição (o=u) e deu pela primeira vez a 11.^a lição (ou=ô) a um grupo de crianças. Eu fiz a revisão da 11.^a lição (ou=ô) e iniciei a 12.^a lição (ei=âi), a um outro grupo de crianças .



Figura 8 – Revisão da 11.^a lição com um grupo de crianças.



Figura 9 – Criança a apontar o ditongo na 12.^a lição.

Inferências/Fundamentação Teórica

É motivador para a criança ouvir uma história onde se apresentam situações problemáticas e lhe são pedidos cálculos apoiados na própria história.

Cury (2006) alega que “educar é contar histórias. Contar histórias é transformar a vida na brincadeira mais séria da sociedade” (p. 132).

Numa sociedade modernizada os níveis de literacia terão que ser cada vez mais elevados. O Método João de Deus apresenta estratégias adequadas e eficientes para o sucesso da leitura.

No Guia Prático da Cartilha Maternal (1997) destacam-se algumas linhas de força deste método, das quais, saliento as seguintes:

“apresentação de uma letra por dia para que possa ser bem conhecida e identificada; apresentação criteriosa do alfabeto que serve a língua portuguesa; o exercício de ler é dinâmico, interactivo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança; respeita o ritmo individual de cada criança; as letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas leituras” (p. 92).

É na Educação Pré-Escolar que as crianças desenvolvem, pela primeira vez, uma consciência linguística, adquirindo os pré-requisitos necessários para o 1º ciclo. Esta aprendizagem respeita o ritmo de cada criança, proporcionando-lhes os meios para que ela exercite e desenvolva as suas competências de leitura.

22 de outubro de 2010

Neste dia as crianças fizeram uma ficha, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, referente à letra “v”. As crianças com papel colorido faziam bolinhas para preencher a letra “v”.

Enquanto as crianças realizavam esta atividade eu levei um pequeno grupo para dar a 13.ª lição (1.ª parte) recorrendo à Cartilha Maternal. De seguida a minha colega de estágio, com outro grupo, fez a revisão da 11.ª lição e deu a 12.ª lição.

Inferências/Fundamentação Teórica

Cabe ao Educador implementar estratégias diversificadas para a aprendizagem dos conteúdos, permitindo assim acompanhar o ritmo diferenciado de cada criança.

Ruivo (2006) defende que podem existir diversas atividades, em sala de aula, para que as crianças adquiram as competências da leitura e da escrita.

A atividade de consolidação da letra “v” foi o rasgar o papel e fazer bolinhas com o mesmo, preenchendo o espaço interior da letra. Para as crianças esta é uma atividade apelativa, levando a uma melhor interiorização da grafia da letra.

Para a mesma autora as crianças devem realizar diversas atividades como “...grafismos; letras para recortar de jornais ou revistas e colar em folhas; colar dentro da letra massinhas/arroz, papel rasgado...” (p. 7).

Nesta faixa etária são desenvolvidas as capacidades para o reconhecimento dos símbolos e para a sua associação aos fonemas.

Sim-Sim *et al* (2008) afirma que a ligação entre a linguagem oral e a linguagem escrita permite à criança desenvolver a consciência fonética, promovendo assim competências importantes para a aquisição da leitura e da escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um momento marcante na Educação Pré-Escolar que fornece à criança um instrumento de trabalho.

25 de outubro de 2010

As crianças, neste dia, estiveram a realizar trabalhos que tinham guardados na capa. Entretanto, eu chamei um grupo para rever a 11.^a lição e dar, pela primeira vez, a 12.^a lição. Seguidamente, a minha colega Sara, reviu a 10.^a lição e deu a 11.^a lição, com recurso à Cartilha Maternal.

A Educadora deu a noção de simetria com utilização de uma ficha. Esta apresentava um exercício de aplicação do conceito de simetria com recurso ao material Cuisenaire. Como atividade as crianças teriam que medir, contar, comparar e contornar as peças.

Inferências/Fundamentação Teórica

O método de leitura João de Deus é, ainda hoje, um método eficiente pela forma como faz a divisão silábica. Não existe a quebra da palavra em termos da sonoridade e grafia. É usada a cor preta e cinzenta para distinguir as sílabas.

Ruivo (2006) considera original a ideia de João de Deus, na sala, estar presente um grande exemplar da Cartilha Maternal. Assim, é permitido à criança o acesso à mesma, respeitando o ritmo individualizado de cada uma, lendo em voz alta, uma de cada vez.

A criança recorre às regras que aprendeu, autocorrigindo-se. Após ler a palavra a educadora solicita que a criança, com base nas suas vivências, construa uma frase.

O Método de Leitura de João de Deus, permite que, ao seu ritmo, a criança aprenda a partir de lições muito básicas, compreendendo regra a regra, para depois passar para lições mais complexas. Para Ruivo (2006) “esta ordem visa o favorecimento do êxito na aprendizagem da leitura, de forma a que os conceitos anteriormente integrados sirvam de patamar para os que se seguem” (p. 6).

Não descurando o aspeto lúdico, este Método, ao ser aplicado com um conjunto de regras leva a criança a interiorizar e a apreendê-las, como se fosse um jogo. Mesmo as que se encontram mais distantes conseguem acompanhar todo este processo, dadas as grandes dimensões da Cartilha existente na sala de aula.

26 de outubro de 2010

As crianças realizaram fichas de trabalho com grafismos. Neste dia, eu e a minha colega falámos com a Educadora acerca das aulas a lecionar.

Inferências/Fundamentação Teórica

Na sala de aula é importante diversificar, mas tendo em atenção todos os intervenientes deste processo. Eu e a minha colega de estágio, naturalmente, tínhamos expectativas relativamente ao processo ensino/aprendizagem.

Luís e Calheiros (2009) entendem que, no processo de supervisão, os intervenientes (Professores da Supervisão da Prática de Ensino, Educadores Cooperantes e estagiários) devem estabelecer relações de partilha que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

Neste dia, com a Educadora Cooperante, partilhámos ideias e propostas de estratégias, metodologias e recursos que poderiam ser aplicados, de acordo com o tema que iríamos lecionar, adaptando-o à faixa etária das crianças.

29 de outubro de 2010

A aula iniciou-se com poucas crianças, devido à ocorrência de uma virose, o que levou muitas a ficar em casa. Tal como consta do horário, à sexta-feira, as crianças têm fichas de trabalho para realizarem e em seguida têm educação musical.

Inferências/Fundamentação Teórica

É do senso comum que, nos Jardins-Escola, quando uma criança adoece, normalmente, outras também ficam doentes.

Cordeiro (2008) explica que o contato entre crianças no jardim-escola, atua como “vacinas” naturais, interrompendo o seu percurso escolar, mas aumentando a sua imunidade. Quando uma criança adoece na escola, este facto deve ser comunicado aos encarregados de educação, para que estejam atentos a qualquer alteração de saúde dos seus educandos.

Cabe ao educador conhecer os mecanismos gerais que evitem a propagação de qualquer doença, promovendo e ensinando uma higiene correta quer do espaço quer das crianças. No que se refere ao espaço este deve ser frequentemente arejado. Em caso de uma epidemia a escola deve também implementar ou reforçar os cuidados higiénicos.

2 de novembro de 2010

As estagiárias assistiram a uma conferência sobre o tema da segurança, com os subtemas de incêndios e terremotos/sismos, no ginásio. Simultaneamente, as crianças realizaram fichas de trabalho e de seguida, tiveram a aula de Educação Física.

Inferências/Fundamentação Teórica

O Jardim-Escola, além de ser um espaço de construção de saberes, é também um espaço de integração proporcionando à criança a sua formação como futuro cidadão responsável. Nesta perspetiva é importante ensinar a agir em situações de perigo, desenvolver os comportamentos adequados que levem a uma atuação correta, em caso de emergência.

O Decreto-lei n.º 220/2008, de 12 de Novembro, no seu artigo 21.º, Medidas de Autoprotecção, no seu primeiro ponto, refere a importância de se proceder a Planos de Prevenção, à formação de todos os funcionários e colaboradores, assim como a realização de simulacros, entre outras medidas na prevenção de bens e pessoas.

Sempre que educamos para a segurança, estamos a educar para a prevenção. Isto permite que a criança assuma uma atitude de ator, levando-a a uma ação consciente que pode salvar-lhe a vida.

5 de novembro de 2010

A minha colega Sara iniciou a aula com uma atividade no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, na qual explorou com as crianças a lengalenga “Três ratinhas”.

De seguida, realizei com as crianças, duas situações problemáticas, envolvendo a adição. Com recurso a uma história que inventei, levei as crianças a resolver as situações propostas, utilizando a soma e a subtração. Nesta atividade utilizei algarismos móveis e material não estruturado.



Figura 10 – *Material não estruturado: as maçãs.*

Inferências/Fundamentação Teórica

Quando as crianças são envolvidas, como nesta aula, na realização de situações problemáticas, o ouvir contar uma história é muito estimulante. Enquanto a escutavam, de forma faseada, as crianças usavam os materiais alternativos e os algarismos móveis para resolverem as operações apresentadas na história.

Caldeira (2009b) define “o material manipulável, como todo o objecto concreto que incorpora conceitos matemáticos apela a diferentes sentidos e pode ser tocado, movido e rearranjado” (p. 37).

Assim as crianças concretizaram o seu pensamento, manipulando os materiais, que aplicaram da forma como interpretaram as situações problemáticas da história. Fizeram também a comparação com os seus pares e sob a minha orientação, alteraram as suas representações quando não estavam corretas.

Lima (2004) afirma que a manipulação está para o ensino da matemática assim como a prática de exercícios e escalas estão para a música.

É através da manipulação de materiais alternativos ou estruturados que as crianças conseguem passar do pensamento concreto para o pensamento abstrato.

8 de novembro de 2010

A Educadora leu de forma expressiva a história a “Ovelhinha que veio para jantar”, de Steve Smallman e Joelle Dreidemy. De seguida, procedeu à interpretação



Figura 11 – *História “Ovelhinha que veio para jantar”.*

da história com as crianças, à identificação de letras, de ditongos, de personagens e identificação temporal e espacial da história. Questionou as crianças sobre a moral que a história transmitia: a amizade.

Ao abordar o Conhecimento do Mundo, a temática foi “O Planeta Terra”. As crianças identificaram os oceanos e continentes, com base num globo terrestre.

Inferências/Fundamentação Teórica

É na Educação Pré-Escolar que geralmente a criança contacta, pela primeira vez, com os outros fora do seu núcleo familiar e é então confrontada consigo mesma. Ao educador cabe o papel de usar estratégias para fomentar o desenvolvimento moral, pessoal e social da criança.

Roberts (2005) considera o desenvolvimento social e pessoal como um conjunto de predisposições e sentimentos. Este desenvolvimento deve estar em qualquer currículo, principalmente na Educação Pré-Escolar, uma vez que a noção do eu, dos outros e do meio ainda se encontram numa fase muito incipiente e em formação. Estes são os alicerces que formarão a estrutura dos valores e atitudes das crianças, que mais tarde se tomam em cidadãos com aptidões sociais. O educador deve inculcar também valores como o amor, a cooperação, a partilha, a honestidade e amizade, além de outros. A educadora através da leitura de histórias e de outras atividades pode promover a interiorização e a prática destes valores morais.

9 de novembro de 2010

A Educadora lecionou, no domínio da matemática, os conceitos de: dezena, meia dezena, dúzia, meia dúzia, par e ímpar. As crianças realizaram estas contagens com o uso de palhinhas que tinham que agrupar nas quantidades referidas, de acordo com os batimentos de uma pandeireta ou das palmas ritmadas da educadora. De seguida realizaram uma situação problemática utilizando as palhinhas.

Inferências/Fundamentação Teórica

As palhinhas são materiais alternativos, muito apelativos pela cor e de fácil manuseamento. Podem ser utilizadas para facilitar a contagem de forma concreta, trabalhar a noção de conjunto, efetuar operações além de outros conteúdos no domínio da matemática. Esta atividade foi valorizada com a utilização de um instrumento musical e das palmas da educadora.

Para Caldeira (2009b) as crianças ouvem um determinado número de batidas, com a utilização de um instrumento musical, contando o número de palhinhas correspondente ao das batidas.

Este material alternativo, ao ser manipulado, permite formar e desenvolver os conceitos matemáticos. É motivador e proporciona uma aprendizagem lúdica.

12 de novembro de 2010

Neste dia dei a minha primeira aula surpresa, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, de estimulação à leitura, assistida por uma professora da Supervisão da Prática de Ensino, estando também presente a educadora cooperante.

Nesta aula, dinamizei uma história sobre a letra “a barriguinha da d”, fazendo, no final, perguntas dirigidas sobre a mesma. De seguida, as crianças desenharam o que mais gostaram na história. Enquanto desenhavam, levei um pequeno grupo para dar a 6.^a lição da Cartilha Maternal.

Também a minha colega Sara deu uma aula surpresa, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita sobre “o c desarrumado”. Leu a história, fazendo perguntas dirigidas às crianças, sobre o que entendem por desarrumação, incutindo determinadas regras para o bem-estar das crianças que foram ao quadro escrever as letras que iam aparecendo com o desenrolar da história. A minha colega Sara deu a um pequeno grupo a 14.^a lição da cartilha Maternal, enquanto o outro grupo resolvia as fichas da capa.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao refletir sobre a minha aula surpresa senti como a preparação das aulas é importante. Embora também reconheça que o educador tem de ter a capacidade de se adaptar a novas situações e deve saber resolver situações imprevistas.

Segundo Silveira-Botelho (2009a), o educador/professor deve investir sempre no seu crescimento profissional, elaborando projetos e criando contextos de valor educativo para tal precisa de um espaço flexível onde possa criar contextos que tenham valor educativo.

A aula surpresa teve um papel positivo na minha formação, na medida em que da sua análise resultou uma reflexão pessoal enriquecida com as críticas construtivas que me foram feitas. Tenho procurado aplicar essas indicações na minha prática letiva. Além destas, tenho também usado algumas estratégias e conselhos dados na reunião que se seguiu às nossas aulas surpresa.

15 de novembro de 2010

A minha colega Sara deu uma aula sobre a família, durante a manhã. Começou a aula na área do conhecimento do mundo, colocando questões às crianças sobre a sua própria família, de forma a contextualizar o tema. De seguida, leu a história da “Família do Martim”, e as crianças fizeram a sua árvore genealógica. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, através da leitura de uma lengalenga “Dia da Família”, as crianças recitaram e fizeram gestos, identificando os elementos sonoros presentes. Realizaram um jogo para relembrar algumas regras da Cartilha, leram palavras e escreveram-nas, com letras móveis, no flanelógrafo.

Por último, a Sara deu a cada criança, um coração de cartolina, onde fizeram desenhos da família para levarem para casa. No domínio da matemática as crianças resolveram situações problemáticas de adição e subtração, com recurso a rolhas coloridas.

Inferências/Fundamentação Teórica

A família representa para a criança os pilares da sua existência. Mas pode não conseguir apreender, sozinha, os diferentes graus de parentesco que unem os vários membros da família.

Segundo as OCEPE, Ministério da Educação (1997) a área do conhecimento do mundo abarca saberes básicos indispensáveis à vida social que se constroem a partir de experiências vivenciadas ou que se relacionam com o seu meio. O saber localizar-se socialmente na família, bem como, noutros grupos sociais; compreender alguns elementos do meio natural e social em que se insere, são alguns exemplos que se podem abordar neste conteúdo. A Educação Pré-Escolar ajuda a criança a adquirir estas competências básicas para se inserir no meio familiar e escolar.

Reis (2008) afirma que o núcleo familiar, com as suas diferentes relações de parentesco, perpetua-se ao longo da vida da criança, constituindo o suporte afetivo para que se sinta bem, no presente e futuramente. Cada vez mais a afetividade, é de extrema importância para o desenvolvimento da criança, mas a família tem menos tempo para conversar e partilhar afetos e valores. O educador/professor deve, em contexto educativo, abordar e trabalhar a noção de família. A mesma autora, cita Diogo (1998), quando este considera a família como “... o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças ao proporcionar os contextos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria” (p. 50).

Quando levaram para casa o coração que fizeram para a família, este gesto permitiu o estabelecimento de um laço afetivo entre o jardim-escola e a família. Estas experiências e interações fomentam o desenvolvimento de experiências positivas que conduzem a um crescimento pessoal e social.

16 de novembro de 2010

Neste dia, durante a manhã, lecionei uma aula sobre as estações do ano. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, comecei por colocar no quadro quatro poemas, cada um referente a uma estação do ano. Através de perguntas dirigidas às crianças, abordei algumas características das estações do ano. Li e dramatizei cada um dos poemas e as crianças identificaram a estação implícita em cada poema. As crianças repetiram ainda o poema comigo, gestualizando-o. Explorei as palavras outono, inverno, primavera e verão.

Na área do conhecimento do mundo, como motivação, apresentei o filme “Doki descobre as estações do ano”. Dialogando com as crianças, partindo do que já sabiam sobre o tema, abordei as características de cada estação: a duração, o clima e as roupas. Com um modelo representativo das quatro estações do ano “roda das estações do ano”, ao longo da aula, foi aí feita a sua identificação e localização.

Como consolidação desta área dinamizei um jogo “Que estação sou eu?”

No domínio da matemática abordei a geometria, focalizando-me na forma, cor e tamanho de figuras geométricas (círculo, triângulo, retângulo e quadrado). Como consolidação deste conteúdo dinamizei o jogo “As Estações do Ano”. Para o realizar as crianças tinham que colocar corretamente numa base, com peças feitas de esferovite, tiveram de associar a forma, a cor, o tamanho das faces e descobrir as peças correspondentes às silhuetas.

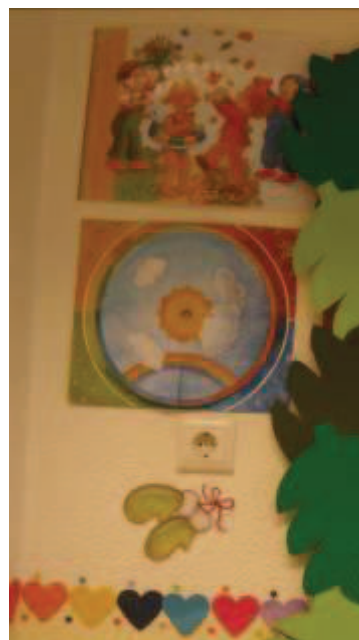


Figura 12 – *As estações do ano.*



Figura 13 – Jogo “As estações do ano”: o verão.



Figura 14 – Jogo “As estações do ano”: o inverno.

Inferências/Fundamentação Teórica

Na Educação Pré-Escolar deve privilegiar-se o lúdico mas associando-o sempre ao conhecimento. As OCEPE, Ministério da Educação (1997) consideram que “...os jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e poderão fundamentar aprendizagens matemáticas, como por exemplo: comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas...” (p. 76).

Ao completarem as silhuetas com peças de esferovite, com formas geométricas, as crianças tinham um grau de dificuldade acrescido, sendo necessário desenvolver um raciocínio lógico para realizarem a tarefa com sucesso. Ao trabalhar em grupo, cooperaram e partilharam vários “caminhos” para completar a tarefa.

19 de novembro de 2010

Eu e a minha colega Sara dinamizamos uma dramatização da história “O novelo da Massinhas”. Utilizando um cachecol e linguagem gestual, íamos representando as ações da história. As crianças, à medida que a dramatização da história decorria, diziam pequenas frases que repetiam sempre que as solicitávamos.

Inferências/Fundamentação Teórica

O grupo de estágio, ao cooperar e partilhar as suas atividades, permite um enriquecimento das mesmas. Cosme e Trindade (2002) consideram que, perante os desafios do processo ensino/aprendizagem, os educadores/professores devem partilhar novas estratégias educativas, num trabalho de parceria, inovando-o.

A dramatização de uma história em conjunto, permitiu o enriquecimento da mesma, valorizando-a pedagogicamente.

22 de novembro de 2010

Neste dia, com recurso ao 3.º e 4.º Dons de Froebel as crianças construíram a camioneta que surgiu, no contexto de uma história que a educadora contou. A história, passava-se numa quinta com olivais. A educadora estabeleceu uma ligação entre o ciclo do azeite e uma situação problemática, utilizando, posteriormente, material alternativo. A operação que as crianças efetuaram foi a adição. Toda esta atividade foi dinamizada de forma interativa com as crianças, levando-as a identificar a operação que realizavam.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao planificar a aula o educador deverá “olhar” para as áreas/domínios de uma forma interligada, possibilitando um desenvolvimento global das crianças. Leite *et al* (2002) abordam a aprendizagem através de um “esbatimento das fronteiras” entre as diferentes áreas de conteúdos/temas. As áreas/domínios, quando conjugados, permitem à criança percorrer um caminho integrado, levando-a a um desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Para Haigh (2010) é importante a interdisciplinaridade, mas praticada de forma natural e com sentido para as crianças, proporcionando-lhes uma aprendizagem com significado. São enriquecedoras as estratégias e/ou atividades que promovam o cruzamento das áreas/domínios, que estimulam o desenvolvimento das capacidades, valores e atitudes, levando à formação de indivíduos autónomos, responsáveis e portadores de um saber globalizante. Todas as áreas/domínios são igualmente importantes na medida em que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças.

23 de novembro de 2010

Iniciámos a aula, eu e a minha colega Sara, com uma dramatização de um texto criado por nós “Um dia no Circo”. Distribuímos uma folha branca, par realizar o ditado gráfico, indicando que ela representava o recinto do circo. As crianças tinham de estar com muita atenção, pois na sua folha teriam de desenhar as personagens da história, num determinado espaço e posição, à medida que iam surgindo, ao longo da leitura faseada (Anexo B).

Inferências/Fundamentação Teórica

São estratégias diferenciadas que permitem à criança uma aprendizagem ativa, respeitando a individualidade de cada uma. Para a Associação dos Professores de Matemática (APM) (2007) as crianças associam a “forma, estrutura, posição e transformações, e ao desenvolverem o seu raciocínio espacial, estão a estabelecer as bases que lhes permitem compreender não só a noção de espaço, como também outros temas de matemática e de arte, ciências e estudos sociais” (p. 113). Foi também uma forma de desenvolver a expressão plástica.

Ao realizar o ditado gráfico, o educador leva as crianças a desenhar, desenvolvendo nelas a noção de espaço, posição, direção e distância.

26 de novembro de 2010

Com a minha colega de estágio, dramatizei a história “O Capuchinho Vermelho”. Os recursos utilizados, por nós, foram os dedoches e objetos relacionados com a história. Esta dramatização foi acompanhada pela audição da música da história do “Capuchinho Vermelho”. De seguida, dividimos a turma em quatro grupos, para realizar um jogo de tabuleiro grande sobre as aventuras do “Capuchinho Vermelho”.

Inferências/Fundamentação Teórica

A importância da representação de uma história na Educação Pré-Escolar é de elevada riqueza, mas sê-lo-á ainda mais se o educador diversificar as estratégias. Esta atividade contribui de uma forma ativa para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da linguagem verbal e não verbal da criança.

Petrova, citada por Vygotsky (2009), considera que “a fantasia infantil não se detém na esfera dos sonhos, como acontece no caso dos mais velhos. A criança quer encarnar em acções, em imagens vivas, tudo o que pensa e sente” (p. 87). Os dedoches e a música tornaram “viva” uma história tradicional, permitindo “sonhar”, sentir emoções e vivenciar os seus vários momentos da mesma.

29 de novembro de 2010

As crianças realizaram fichas enquanto a educadora as chamava grupo a grupo para ir à Cartilha Maternal. Por fim realizou-se um ensaio para a festa de Natal.

Inferências/Fundamentação Teórica

A memorização dos papéis para o teatro da festa de Natal foi um momento mágico para as crianças, pois muitas eram as tarefas envolvidas. As crianças deram o seu melhor para representarem o seu papel.

Para Vygotsky (2009) as crianças memorizam as suas falas, os gestos, a voz, o espaço e outros acessórios que compõem os diferentes papéis que irão representar. Toda a preparação, desde o cenário até à representação, constitui uma fase de excitação, imaginação e emoção. Com esta estratégia o educador promove a educação participativa, levando a superar a insegurança e a timidez de algumas crianças, através da memorização e encarnação na representação.

30 de novembro de 2010

As crianças resolveram fichas, seguindo-se mais um ensaio para a festa de Natal. Em colaboração com o professor de educação musical, as crianças ensaiaram as músicas para a Festa de Natal.

Inferências/Fundamentação Teórica

Na expressão musical as crianças, realizaram diferentes atividades: memorizaram as letras das canções, adaptaram o seu ritmo ao da música e escutaram para poder reproduzir os sons corretamente.

Nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar (2010), no que concerne à área das expressões, consideram-se que na expressão musical é importante uma ponderação do grau de desenvolvimento musical das crianças, por parte do professor. A adequação da linguagem musical ao grau dos conhecimentos das crianças permite-lhes adquirir uma maior autonomia e consciência musical. As atividades que envolvem competências musicais exploram, de uma forma criativa, o lúdico das palavras e dos diferentes ritmos e sons. A afetividade e as emoções despertam a sensibilidade estética e acústica.

3 de dezembro de 2010

A minha colega Sara deu uma aula assistida sobre o tema “os morcegos”, estando presentes a Educadora Cooperante e um elemento da Supervisão da Prática Supervisionada. Começou com o conhecimento do mundo, com imagens bem dimensionadas e objetivas para apresentar aquele mamífero. Terminou a aula com a introdução de um jogo “Uma aventura na gruta”, fazendo a ponte de ligação com o domínio da matemática. Com este jogo foi explorada a noção de dezena. Formulou situações problemáticas envolvendo as operações de adição e subtração. A apresentação foi feita, com números móveis, num flanelógrafo. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita leu e explorou o poema “O Bicho da Noite”, de Luisa Ducla Soares.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao escolher este mamífero a minha colega promoveu a consciência ambiental nas crianças. Associado ao morcego, há um conjunto de mitos e crenças que o consideram agouro, o que tem levado à extinção de algumas espécies e colocando outras em perigo.

O Centro de Interpretação Científico-Ambiental (2011) alerta para a importância deste mamífero, promovendo ações que dão a conhecê-lo, tendo como objetivo a sua preservação.

A importância ecológica do morcego é desconhecida para a maioria das pessoas, mas é através dele que muitas pragas de insetos são controladas, de uma forma ecológica, sem recorrer à utilização de “armas químicas”. A polinização de algumas espécies de plantas também depende deste mamífero. É importante que as gerações atuais e as futuras tenham consciência deste contributo do morcego para a preservação da biodiversidade. Sempre que o Homem elimina uma espécie leva ao extermínio de outras, provocando um desequilíbrio pois na biodiversidade todas são fios de uma mesma teia.

6 de dezembro de 2010

Neste dia, dei uma aula surpresa proposta pela educadora cooperante. Esta aula enquadrou-se no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Foi-me fornecido um conjunto de palavras e imagens a partir do qual eu teria que desenvolver uma atividade.

Dividi as crianças em três grupos com tarefas diferenciadas: um dos grupos tinha frases onde tinham de substituir uma palavra pela respetiva imagem; outro grupo tinha frases com imagens que deviam substituir pelas palavras correspondentes; o terceiro grupo tinha palavras desordenadas com as quais deviam construir frases. A cada grupo atribuí um símbolo para o identificar.

Todas as crianças do grupo tinham de estar de acordo com a solução apresentada no quadro. Por cada tarefa concluída com êxito, o grupo recebia um ponto. As tarefas apresentavam algumas dificuldades, tais como, imagens ou palavras “intrusas”.

Inferências/Fundamentação Teórica

Quando o educador explora a área/domínio utilizando o trabalho de grupo, leva à aquisição de competências sociais, que permitem a defesa do “eu” e dos “outros”.

Portugal e Laevers (2010) defendem que “as interações entre as crianças são normalmente positivas” (p. 85). Estas experiências, em grupo, desenvolvem a assertividade, levando as crianças a serem confrontadas com o que pensam e o que os outros pensam. Ao encontrar uma solução por consenso têm de partilhar e por vezes renunciar às próprias ideias. É na pluralidade que se encontra o respeito por si e pelos outros, e se forma um espírito de equipa.

7 de dezembro de 2010

A minha colega de estágio, neste dia, deu uma aula surpresa, no domínio da matemática, por decisão da educadora cooperante. As crianças realizaram situações problemáticas de adição e de subtração com recurso a rolhas coloridas de cortiça, envolvendo diferentes graus de dificuldade.

Inferências/Fundamentação Teórica

É importante que o processo ensino/aprendizagem se processe progressivamente, partindo do que é mais simples para avançar para um grau de maior complexidade.

Haigh (2010) preconiza que o educador/professor opte por diversificar o grau de dificuldade que apresenta ao seu grupo, não descurando os programas curriculares. Com base no diagnóstico, o educador/professor, fará as suas opções

curriculares, variando o grau de dificuldade, tendo sempre presente a motivação do grupo, dando as mesmas oportunidades de participação a todos.

10 de dezembro de 2010

Este dia foi dedicado à elaboração de enfeites em cartolina próprios da época natalícia: estrelas, flocos de neve e árvores de Natal. Seguiu-se a decoração da sala de aula com estes materiais. Ainda fizemos laços para colocar nas bolas que iriam servir de decoração para a Festa de Natal. As crianças realizaram algumas propostas de trabalho.



Figura 15 – *Decoração de natal.*

Inferências/Fundamentação Teórica

O espaço educativo deverá constituir um espelho de identidade da comunidade educativa, envolvendo as crianças. A decoração é uma fonte de aprendizagens, terá uma componente dinâmica, auxiliando e sustentado todos os processos que aí ocorrem.

Nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar (2010), na área da expressão plástica, é referida a importância da decoração do ambiente educativo com motivos para despertar na criança interesse por épocas festivas ou outras.

A decoração pode converter-se num conteúdo de aprendizagem, harmonizando cores e valorizando a apresentação estética. Neste caso, tornou o ambiente festivo da comemoração do Natal mais acolhedor e apelativo. A decoração dos espaços educativos não se deve limitar a um simples enfeitar, deve também ter uma função pedagógica.

13 de dezembro de 2010

Neste dia iniciei a aula com o tema “O Natal”. Comecei por apresentar, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, um poema sobre o Natal. Depois da

sua leitura, pedi às crianças que sugerissem um nome para o poema, dialogando, de seguida, sobre a época natalícia. Como estimulação e iniciação à leitura, explorei algumas palavras relacionadas com o Natal. Iniciei a área do conhecimento do mundo com uma história “O meu Natal e o de outro menino”. Num mapa do Mundo as crianças assinalaram os locais referidos na história e, em cada local, dei-lhes a conhecer como se comemora esta época festiva. Para que o conhecimento de outras culturas fosse mais apelativo, significativo e contextualizado, as crianças viram imagens e excertos de filmes. Terminei, esta área, com a construção de um presépio, envolvendo todas as crianças.

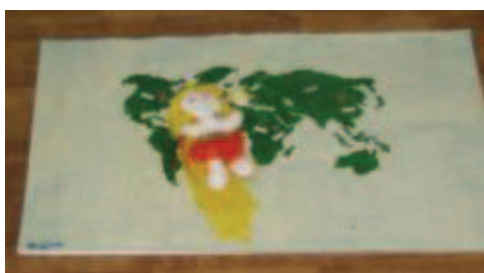


Figura 16 – História “O meu Natal e o de outro menino”: Portugal.



Figura 17 – História “O meu Natal e o de outro menino”: Quebeque.

No domínio da matemática, utilizando o 3.º e 4.º Dons de Froebel fizeram a construção da lareira. Envolvendo as crianças numa história sobre o Natal de uma família, realizaram situações problemáticas com recurso a material alternativo.



Figura 18 – 3.º e 4.º Dons de Froebel e material não estruturado.

À tarde, apresentei uma receita de bolachas de Natal que as crianças confeccionaram com o meu apoio. Ao lanche todos comemos com grande satisfação.



Figura 19 – *Pesagem dos ingredientes das bolachas.*



Figura 20 – *Confeção da massa das bolachas.*



Figura 21 – *Crianças a fazerem as bolachas.*

Inferências/Fundamentação Teórica

O Natal é uma época de comunhão com experiências comoventes que dão magia à vida. O dar a conhecer a cultura de outros povos, permite à criança “viajar” do seu “mundo”, para conhecer outros.

Silveira-Botelho (2009 a) refere que:

“as crianças não só desenvolvem desde cedo consciência das diferenças sociais, culturais, raciais e étnicas como interiorizam os valores dominantes face ao estatuto social atribuído a estes grupos. Neste sentido, a educação multicultural das crianças pequenas assume toda a relevância e deve constituir uma preocupação do jardim-de-infância, tendo em vista desenvolver atitudes, percepções e comportamentos transculturais positivos que contribuam para a formação cívica dos futuros cidadãos de uma sociedade que se quer mais justa e tolerante” (p. 120).

Nesta festividade fomenta-se a partilha, o dar, o receber, o ajudar o próximo. Ao abordarmos a cultura de alguns países, nesta época festiva, levamos as crianças, a desenvolver competências na área da formação pessoal e social. Cada família festeja o Natal segundo as suas crenças sendo para as crianças uma época de magia. Tentei transmitir-lhes que, ao longo do ano, devemos sempre pensar nos outros da

mesma forma que nesta época. Inculir o valor de dar e de partilhar, nem que seja apenas um sorriso ou um abraço. Este é um “presente sem preço”, um gesto carinhoso vale muito mais do que qualquer presente.

14 de dezembro de 2010

A minha colega de estágio, neste dia, deu uma aula sobre a profissão “O Padeiro”. Como estratégia de motivação, apresentou-se vestida de padeiro, solicitando às crianças que identificassem a profissão que iriam conhecer melhor. Apresentou o Ciclo do Pão acompanhado de imagens, planta de trigo e uma amostra de pão. Como consolidação, as crianças confeccionaram o pão. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com recurso a uma lengalenga, recitaram a mesma com gestos e sons. Seguiu-se um jogo.

No domínio da matemática as crianças realizaram atividades trabalhando números e operações, tais como, dezena e duas dezenas, situações problemáticas, subtração por comparação e divisão por distribuição. Estas atividades foram desenvolvidas com o recurso a material alternativo (representações de cestos e pães).

Inferências/Fundamentação Teórica

Através de uma estratégia motivadora as crianças aprenderam de forma proativa como é a profissão de padeiro.

Fontes e Silva (2004) referem a simulação como uma estratégia aliciante, permitindo explorar, fomentar a curiosidade e o diálogo como forma de explorar o conteúdo.

O educador/professor, neste contexto, deu a conhecer uma profissão cujo produto final é conhecido das crianças, mas algumas desconheciam, por certo, partes do seu processo de fabrico. De um modo mais aprofundado o mundo exterior esteve patente na sala de aula, promovendo um ambiente estimulante.

17 de dezembro de 2010

Foi o dia da Festa de Natal. Eu e a minha colega ajudámos as crianças a vestir as roupas preparadas para cada personagem, pois iriam dramatizar uma história e cantar.

Os Pais assistiram à Festa de Natal.

Inferências/Fundamentação Teórica

A rotina diária neste dia foi alterada para a realização da festa. As crianças estavam muito entusiasmadas pois os pais iam assistir à festa. Na sala onde se vestiram fizeram questão de nos mostrar todos os adereços, elogiando quem os tinha costurado, nomeadamente as avós.

Agüera (2008) enfatiza a importância das datas festivas, para se recorrer a estratégias pedagógicas em que as crianças se envolvem de uma forma participativa e ativa na área de formação pessoal e social.

O teatro realizado pelo Bibe Azul, com todo o nervosismo e emoção habitual das crianças, foi apresentado da melhor forma. Todas as crianças interpretaram os seus papéis de uma maneira muito intensa e vivenciada, apesar de algumas vezes se ouvir baixinho o que diziam junto do microfone, não se apercebendo que este ampliava os sons. Havia uma preocupação constante, por parte dos pequenos “atores”, em ver o seu público desejado (pais, avós e restante família).

Este foi um acontecimento visto e aplaudido por todos os membros da comunidade educativa.

2.^a Secção

Faixa etária: Bibe Amarelo A

Educadora Cooperante: Mónica Figueiredo

Período de estágio: 3 de janeiro a

1 de abril de 2011

Acolhimento

As crianças do bibe amarelo têm um acolhimento idêntico ao apresentado no bibe azul. Como, já foi indicado, a sua posição na roda é a que fica mais perto do centro. Iniciam o seu dia cantando em conjunto com todos os colegas do Jardim-Escola.

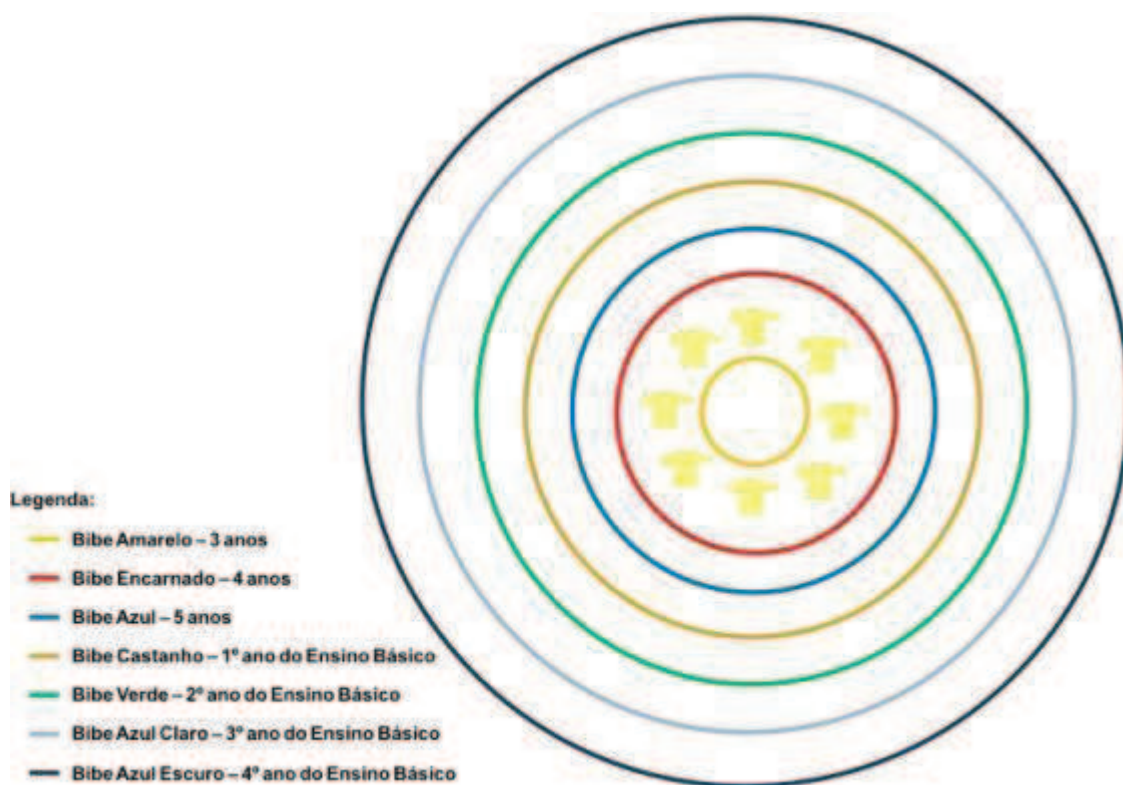


Figura 22 – A roda.

Caraterização da turma

A turma do bibe amarelo A era constituída por 17 meninos e 11 meninas. Inicialmente havia seis crianças com apenas dois anos de idade. Algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível da linguagem, socialização, assim como nas mudanças de rotina.

Este grupo, na sua maioria, ainda dependia muito da educadora e das auxiliares para as idas à casa de banho, refeições, no vestir, despir, calçar...Estas dificuldades são normais neste nível etário.

A relação com a Mónica Figueiredo, a educadora desta turma, foi muito positiva. Trabalhou diversas competências com uma abordagem criativa, facilitadora da aprendizagem e da integração no grupo.

Caraterização da Sala

Na sala do bibe amarelo A havia mesas hexagonais, com cadeiras coloridas. A sala tinha muita luminosidade, na parede central estava um placar onde eram expostos os trabalhos dos alunos. Ao longo do ano, os trabalhos iam sendo mudados, consoante as temáticas abordadas. A parte superior das paredes era pintada de uma forma muito apelativa o que dava um ar acolhedor à sala. Havia também um espaço com roupas de fantasia e brinquedos e um armário com livros. Noutro armário estavam os materiais: as tesouras, colas, tapete de picotagem, lápis, entre outros. Separados, numa arrecadação ficavam guardados os cavaletes e as tintas.



Figura 23 – A sala do bibe amarelo A.

Rotinas

Terminado o acolhimento no salão ou no pátio, conforme as condições atmosféricas, as crianças do bibe amarelo vão em comboio para a sua sala com a educadora. Aí, sentam-se no tapete e a educadora dialoga com elas sobre o dia anterior. Ouvem uma história contada pela educadora ou vêem um filme. Em seguida vão à casa de banho e regressam à sala.

É importante um ambiente acolhedor, porque para algumas crianças é a primeira vez que estão fora do seu ambiente familiar. Assim, Jensen (2002) menciona que os professores partilham, na sala de aula, cartazes, cores e desenhos nas paredes como forma de enriquecimento das aprendizagens. Esta material ajuda os alunos a sentirem-se seguros, confortáveis e a acompanharem a aprendizagem.

Após o almoço dormem a sesta entre as 13 e as 15 horas. Cordeiro (2008) afirma que “quem acorda cedo precisará mais de fazer a sesta, bem como nos dias em que as actividades foram muitas e, sobretudo, inovadoras” (p.306).

Em seguida é apresentado o horário do bibe amarelo A, no quadro 2.

Quadro 2 - Horário do bibe amarelo A

<div> <div>PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA</div> <div>ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011</div> </div> <div>  </div>					
Horário Bibe Amarelo A					
Bibe Amarelo A	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30-10.00	Act. Desenvol Verbal	Conhecimento Mundo	Conhecimento do Mundo	Conhecimento Mundo	Act. Desenvol Verbal
10.00-10.30	Estimulação à leitura	Informática	Grafismo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
10.30-11.00	Ed Física	Biblioteca	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.00-11.30	RECREIO	RECREIO	Iniciação Matemática	Ed Física	Educação Musical
11.30-12.00	Act. Desenvol Verbal	Trabalho de Grupo	Desenho	Desenho	Recorte e Colagem
12.00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13.00	SESTA	SESTA	SESTA	SESTA	SESTA
15.00-15.30	Iniciação Matemática	Grafismos	Estimulação a leitura	Picotagem	Modelagem/barro
15.30-16.00	Recorte e Colagem	Pintura	Dobragens	Desenho	Jogos
16.00-16.30	Cantinhos	Jogos	Cantinhos	Jogos	Cantinhos
16.30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Educadora Mónica Gonçalves (Horário sujeito a Alterações)

3 de janeiro de 2011

Este foi o meu primeiro dia neste bibe. As rotinas e o seu dia a dia são diferentes das do bibe anterior. É uma faixa etária que ainda é pouco autónoma, necessitando da ajuda dos adultos. Como consta do horário, à segunda-feira, as crianças, tiveram actividades de desenvolvimento verbal, estimulação à leitura e educação física.

Inferências/Fundamentação Teórica

As rotinas são facilitadoras do nosso quotidiano, sobretudo nestas idades em que as crianças começam a formar hábitos. Sentem-se mais seguras ao saberem antecipadamente como o seu dia se vai desenrolar.

Nas OCEPE, Ministério da Educação (1997) consideram que a rotina tem funções educativas, na medida em que é planeada pelo educador e apresentada às crianças que ficam a saber, antecipadamente, as atividades que vão ter ao longo do dia.

Contudo as rotinas devem ser suficientemente flexíveis para poderem ser alteradas quando necessário. A educadora e as crianças podem negociar as alterações. As rotinas constituem também uma referência temporal que orienta as criança no seu dia a dia, nomeadamente que ao almoço se segue a sesta e que após o lanche os pais a levam para casa. Assim a criança vive o seu dia com mais tranquilidade.

4 de janeiro de 2011

Neste dia as crianças, após a conversa na manta, jogaram o jogo das cadeiras. Seguiram-se as aulas de informática, biblioteca e já na sala de aula fizeram a picotagem do quadrado.

Após o almoço as crianças dormiram a sesta. Algumas crianças tiveram dificuldade em adormecer, só o conseguiram fazer quando lhes deram a chucha.

Inferências

A sesta é precedida de uma ida à casa de banho, para que a criança possa dormir confortável e tranquila. Algumas crianças têm os seus próprios hábitos, precisam de um peluche ou de outro objeto imprescindível para adormecerem. Em alguns casos têm de usar a chucha.

Toda a diversidade de factores anteriores à sesta faz desta rotina, um tempo que requer muita atenção da parte do educador. Este deve intervir, quando necessário, ajudando as crianças a conciliar o sono.

A sesta deve ser encarada como uma rotina necessária e agradável.

7 de janeiro de 2011

Assisti a uma aula surpresa da minha colega Maria Inês, no bibe amarelo B. Foi-lhe solicitado que lecionasse uma aula com Blocos Lógicos. Com este material ela trabalhou os atributos das peças: cor, forma, tamanho e espessura. Fez também um exercício para as crianças aplicarem a noção de sequência.

A minha colega Ana Rita deu, no bibe azul B, uma aula surpresa com Calculadores Multibásicos aplicados à adição.

Inferências/Fundamentação Teórica

Os Blocos Lógicos são um material apelativo, que permite às crianças manipularem peças e identificarem-nas, comparando as suas características, desenvolvendo assim o raciocínio lógico.

De acordo com Caldeira (2009b), “muitas relações lógicas são construídas pelas próprias crianças quando lidam com critérios e atributos. As noções de critérios envolvem a coordenação de relações lógicas entre atributos na medida em que estas podem ser combinadas” (p. 364).

As crianças ao realizarem uma sequência tiveram de aplicar o raciocínio lógico de forma a descobrir as peças certas para a formarem. São exercícios como este, envolvendo o tato, a visão, a memória entre outros, que possibilitam desenvolver aprendizagens neste domínio desde muito cedo.

10 de janeiro de 2011

A educadora começou por contar a história “O Grilo Gaspar”. Dialogou com as crianças sobre as personagens e o enredo da mesma e passou o livro pelas crianças.

Com recurso ao 3.º Dom de Froebel, as crianças construíram o muro baixo e o alto. Realizaram contagens e situações problemáticas de adição e subtração.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ouvir histórias é sempre muito motivante para as crianças que podem aprender a escutar, a falar melhor a nossa língua com o uso correto dos tempos verbais, aumentar o seu vocabulário, além de outras competências linguísticas melhorando assim a sua forma de se exprimirem.

Snow e Ninio (1986) e Villas-Boas (2002) citados por Ruivo (2009) salientam que:

“ os livros de leitura de histórias, para além do conhecimento linguístico, dão às crianças a oportunidade de desenvolverem os chamados comportamentos emergentes de leitura, ou seja, reconhecer as letras, distinguir a escrita de outras marcas que eventualmente estejam na mesma página, e ainda, aprender como se seguram os livros ” (p. 66).

Ao contar ou ler uma história a educadora pode torná-la mais atrativa, acompanhando-a com gestos, sons e mímica de acordo com o enredo da mesma. Assim o interesse das crianças aumenta, desenvolvendo as competências necessárias para a futura aprendizagem da leitura.

11 de janeiro de 2011

As crianças, neste dia, tiveram uma aula com o material Cuisenaire, que foi usado para a medição das peças, até à peça verde. Posteriormente, tiveram a aula de informática com a professora de apoio. As crianças foram divididas em grupos de duas e efetuaram jogos, no computador, relacionados com a identificação da cor, tamanho, espessura e formas geométricas.

Inferências/Fundamentação Teórica

Muitas das crianças já estão habituadas, em casa, a jogarem no computador. A escola deve aproveitar este conhecimento e dar-lhes a oportunidade de utilizar o computador como um meio de aprendizagem.

Silveira-Botelho (2009a) lembra que “a criança nasce rodeada das novas tecnologias, elas fazem parte do seu dia-a-dia, por isso cabe ao professor esse conhecimento para que possa intervir junto delas e saber acompanhá-la nesse percurso” (p. 377).

A aula de informática é uma aula de que as crianças gostam muito e que lhes proporciona de uma forma lúdica adquirirem novos conhecimentos e reforçarem as suas competências no uso deste meio tecnológico. Na aula acima relatada houve uma interdisciplinaridade entre a informática e o domínio da matemática.

14 de janeiro de 2011

As crianças tiveram outra aula com o material Cuisenaire que foi usado até à peça amarela. Fizeram a escada por ordem crescente e, posteriormente, procederam à leitura da escada por cores e valores. Seguiu-se o recreio que é uma rotina que as crianças muito apreciam.

Inferências/Fundamentação Teórica

Todas as crianças devem ter a oportunidade de brincar. As brincadeiras fazem parte do seu processo de desenvolvimento físico, psicológico, emocional e social.

Portugal e Laevers (2010) afirmam que “o contexto onde, por excelência, a criança exerce a sua iniciativa é no brincar/atividade livre”. Para os mesmos autores “quando as crianças brincam, elas resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas, utilizam informações e conhecimentos em contexto significativo” (p. 88).

É na Educação Pré-Escolar que muitas crianças têm mais oportunidades de interagirem umas com as outras, fazerem amigos, partilharem, cooperarem adquirindo competências sociais, indispensáveis ao longo da vida.

17 de janeiro de 2011

Eu e a minha colega de estágio, a Sara, dramatizámos, de uma forma expressiva, o conto tradicional “O Alfaiate Valentão”. Após esta aula, estivemos presentes numa reunião de estágio no Museu João de Deus, na qual nos foram dadas indicações sobre o relatório de estágio, a realização da Prova Prática de Capacidade Profissional além de outras informações.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao contar e dramatizar histórias tradicionais, o educador está a despertar nas crianças a faculdade de ouvirem com atenção, de tomarem contacto com um mundo diferente do seu quotidiano, onde frequentemente convivem personagens do mundo real e do mundo da fantasia.

De acordo com Traça (1998) o educador ao contar uma história deve:

“utilizar palavras que evoquem cores, sons, perfumes, cheiros, substituir, sempre que possível, uma palavra abstracta pela sua concretização material, servir-se dum vocabulário simples e rico, evitar palavras “difíceis”, conduzir o ouvinte na progressão da narrativa, recorrer a “leitmotiv”, a repetições encantatórias” (p.138).

Os contos tradicionais despertam muito interesse nas crianças que acompanham a magia da narrativa de uma forma muito atenta, identificando-se, por vezes, com os personagens.

18 de janeiro de 2011

A Educadora contou a história “O Caracol Nito”, que dramatizou e interagiu com as crianças. Usou o 1.º Dom de Froebel, realizando o jogo “O Quim Visual”, para trabalhar as noções de cor e de lateralidade.

A educadora, a minha colega e eu pintámos caixas de ovos para construirmos um painel sobre o tema “A Selva”. Desta forma, sensibilizámos as crianças para a importância de reutilizar as embalagens de vários produtos, protegendo o nosso planeta. As crianças brincavam na sala de aula mas mostraram muita curiosidade pela transformação das caixas de ovos em animais da selva.



Figura 24 – Animais feitos com a utilização de caixas de ovos.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao utilizarmos caixas de ovos para criarmos o cenário da selva, procurámos dar um exemplo da reutilização de embalagens.

Ferrari e Giacomini (2004) citados por Oliveira (2009) consideram que a reutilização criativa de materiais de desperdício pode dar origem a obras de valor estético.

O educador deve aproveitar todas as oportunidades para sensibilizar as crianças para a importância de se reaproveitarem os materiais que muitas vezes são considerados desperdícios. Esta atitude tem não só vantagens económicas mas também é fundamental para o futuro do nosso Planeta. É sobre as crianças de hoje que vai recair no futuro a responsabilidade de tornar a Terra mais saudável. Esta reutilização poder ser feita de uma forma mais abrangente colocando os desperdícios nos contentores adequados, nos ecopontos.

21 de janeiro de 2011

Neste dia, dei uma aula surpresa no domínio da matemática. Foi-me pedido para a lecionar com blocos lógicos. Comecei por contar uma história onde havia uma princesa adormecida fechada num castelo. A finalidade era as crianças descobrirem a sequência das peças que permitiam abrir a porta do castelo, para o príncipe entrar e salvar a princesa. Dei às crianças pistas com os atributos dos blocos lógicos para formarem a sequência para abrir a porta do castelo. Como as crianças tinham trabalhado, poucas vezes, este material nas mesas, tornou-se mais difícil fazer cumprir as regras e estabelecer limites.

Inferências/Fundamentação Teórica

O educador quando trabalha com crianças desta idade, 3 anos, verifica que, por vezes, têm dificuldade em agir de acordo com as regras pré-estabelecidas. Ao envolverem-se em algumas tarefas mais dinâmicas, agem muito por impulso e não seguem as regras. Estão ainda a iniciar a sua socialização na escola.

É numa situação como esta que o educador se deve mostrar assertivo.

De acordo com Delgado-Martins (2011) deve-se “realizar uma análise adequada das exigências das situações para responder-lhe de uma forma racional, pondo ou não em prática determinados comportamentos como partilha, cooperação, respeito pelas regras do jogo e ajuda mútua” (p. 68).

São momentos como este que levam a relembrar às crianças as regras e os limites dos comportamentos em sala de aula, fazendo-os compreender que devem ser sempre respeitados.

24 de janeiro de 2011

Assisti a uma aula surpresa da minha colega Sara. Foi-lhe solicitado que usasse os blocos lógicos. Ela contou a história de uma caravela e as crianças tinham de descobrir que peças permitiam que a mesma navegasse. A Sara afixou um mapa de uma ilha, na parede e deu-lhes indicações para lhe apresentarem as peças que ela caracterizava. Sempre que as crianças identificavam as peças corretamente a Sara ia deslocando a caravela com rumo ao local do tesouro.

Inferências/Fundamentação Teórica

Esta atividade conjugou o contar de uma história com a utilização dos blocos lógicos. Com suporte na história contada, foram utilizados uma caravela e um mapa onde estava representada a ilha para onde a caravela tinha de navegar. As crianças além de trabalharem os atributos dos blocos lógicos, desenvolveram os conceitos de movimento, posição e lateralidade.

Segundo Moreira e Oliveira (2003) a criança “nas actividades diárias aprende muitos termos que traduzem a ideia de movimento (para cá e para lá, para a frente e para trás, daqui até ali, o caminho mais pequeno, o caminho a direito) ou de posição (...)” (p. 78).

Este foi um bom exemplo de como o contar de uma história foi muito além da própria história, proporcionando, de uma maneira lúdica, desenvolver competências no domínio da matemática.

25 de janeiro de 2011

As crianças foram à Casa do Artista assistir à peça musical “O Quebra Nozes”. Ao ficarem perto do palco, sentiram-se um pouco receosas, porque os atores estavam perto delas e apresentavam-se caracterizados e vestidos para representarem os diferentes papéis. Embora as personagens não fossem assustadoras, as crianças sentiram medo pois tinham um aspeto completamente diferente das pessoas com quem conviviam diariamente. Algumas crianças tiveram medo, choraram, pedindo para sair. Quando as luzes se apagavam, algumas sentiram medo da escuridão.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao encontrarem-se num espaço desconhecido, tão diferente do espaço acolhedor do jardim-escola, algumas crianças sentiram-se inseguras. Começaram por sentir medo dos atores e esta sensação tornou-se mais intensa com o apagar das luzes. O medo acabou por contagiar a maioria das crianças desta faixa etária.

Cordeiro (2008) afirma que ter medo é normal. Perante uma situação desconhecida é também natural, e até desejável, sentir medo. Esta sensação pode assegurar a sobrevivência.

Em situações de medo o educador não deve censurar a criança mas incutir-lhe segurança, usando uma linguagem assertiva para a tranquilizar. É também

reconfortante sentir o afeto e a proteção dos adultos para que consigam dominar o medo.

28 de janeiro de 2011

Uma estagiária do 3.º ano contou a história “A Camila e as cores” que abordava as diferentes cores da pele das pessoas. Este tema permitiu um diálogo alargado sobre a diferente aparência dos seres humanos mas que interiormente, embora também haja diferenças, aquelas e estas, não são impeditivas de um bom relacionamento entre todos.

Inferências/Fundamentação Teórica

A história que a colega contou às crianças, abordava um tema muito oportuno, visto que atualmente vivemos numa sociedade formada por indivíduos com diferentes cores de pele e diferentes culturas.

Segundo Silveira-Botelho (2009a), “só conseguiremos ter uma escola de qualidade se aceitarmos e reconhecermos as nossas diferenças sejam elas culturais, sociais, pessoais, étnicas, linguísticas ou religiosas. As crianças devem ser olhadas como indivíduos cada um diferente do outro” (p. 199).

É importante que as crianças interiorizem desde cedo que todos somos diferentes mas que também todos somos iguais em direitos e deveres. Todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades e terem sempre presente que a sua liberdade não deve limitar a liberdade dos outros.

31 de janeiro de 2011

A educadora deu uma ficha às crianças para completarem um grafismo, envolvendo a contagem. Seguidamente, perguntou-lhes qual a atividade que gostariam de realizar. Após ouvir as suas sugestões, introduziu-as numa proposta de atividade que foi aprovada pelas crianças. Desta forma, rasgaram pedaços de papel de lustro e colaram-nos numa folha afixada no placar onde estava desenhado o elefante Elmer que ficou colorido.

Inferências/Fundamentação Teórica

A estratégia negociada entre a educadora e as crianças foi muito motivadora. Todas se envolveram, colaborando na atividade que tinham proposto.

Para Oliveira (2009) o educador deve dar oportunidade às crianças de escolherem as tarefas a realizar na aula. As crianças terão de cooperar e negociar em conjunto o trabalho a realizar. Deste modo, sentem-se mais envolvidas e responsáveis pelas atividades. Ao negociarem, em conjunto o trabalho, ficam mais responsabilizadas em cooperar nas atividades escolhidas. Esta estratégia fomenta os valores da partilha, responsabilidade e espírito de grupo. Este tipo de atividades desenvolve ainda a formação pessoal e social das crianças.

1 de fevereiro de 2011

As crianças, durante a manhã, pintaram uma ovelha com lápis de cera. Seguidamente foram aos computadores e à biblioteca.

Quando regressaram colaram lã natural na ovelha que anteriormente tinham pintado.

Inferências/Fundamentação Teórica

Nesta aula, a educadora associou a expressão plástica à área do conhecimento do mundo. A interligação entre as diferentes áreas e domínios permite dar às crianças uma visão globalizante do mundo. A aplicação da lã sobre o desenho da ovelha proporcionou à criança uma aproximação ao mundo real.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) pode ler-se que “a utilização de materiais de diferentes texturas, vários tipos de papel e pano, lãs, linhas, cordel, aparas de madeira, algodão, elementos da natureza, etc. são meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (p. 63).

A diversidade dos materiais usados é sempre enriquecedora, permitindo que a criança experimente diversas sensações táteis ao manipular vários materiais de composições diferentes.

4 de fevereiro de 2011

Assistimos a uma aula de ginástica com bancos, dada pela professora de educação física. As crianças andavam, corriam e paravam de acordo com um código combinado com a professora. Realizaram também um jogo em que tinham de identificar e imitar, nomeadamente o ladrar, o zurrar entre outros sons de animais e, simultaneamente, imitar a locomoção de cada um. O som utilizado, durante a realização do jogo, era o som dos animais gravados num cd.

Inferências/Fundamentação Teórica

A aula de educação física é muito apreciada pelas crianças. Nestas aulas podem libertar energia, desenvolver a motricidade grossa e ficam mais predispostas para as outras atividades.

Nas Orientações para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) pode ler-se “ao entrar para a educação pré-escolar a criança já possui algumas aquisições motoras básicas, tais como andar, transpor obstáculos, manipular objectos, de forma mais ou menos precisa” (p. 58).

Os exercícios realizados na aula de educação física também permitem à criança jogar ao “faz de conta”. Ao imitarem, por exemplo, animais desenvolvem a expressão corporal, o que contribui para estimular a auto-confiança.

Estas aulas contribuem também para a saúde e o bem estar das crianças.

7 de fevereiro de 2011

A educadora lecionou uma aula sobre as plantas, explicando como são constituídas e o que é necessário para crescerem. À medida que caracterizava os diferentes órgãos da planta, raiz, caule, folhas e flor, pedia às crianças para amachucarem papel, e formarem estas diferentes partes que, posteriormente, agraphava numa estrutura até formar uma planta completa.

Inferências/Fundamentação Teórica

Esta aula proporcionou às crianças construir os seus próprios conhecimentos.

Martins *et al* (2009) são de opinião que as crianças “no jardim de infância, devem vivenciar situações diversificadas que [...] permitam alimentar a sua curiosidade e interesse pela exploração do mundo que as rodeia (...)” (p. 12).

Ao transformar o papel nas várias partes constituintes da planta, as crianças tiveram a sensação de estar a formar uma planta, interiorizando a sua constituição. Este conhecimento científico foi adquirido através da expressão plástica.

8 de fevereiro de 2011

A educadora começou por desenhar figuras geométricas, numa folha branca colocada num cavalete, para que todas as crianças as vissem. Seguidamente, elas teriam de desenhar o mesmo que a educadora que não avançava até todas as terem desenhado. O desenho das figuras tinha de se localizar nos espaços da folha indicados pela educadora: à esquerda, à direita, ao centro etc. Da composição destas figuras surgiu a imagem de um coelho que as crianças pintaram com lápis de cor.

Inferências/Fundamentação Teórica

Esta foi uma atividade que exigiu uma observação atenta das figuras geométricas que a educadora ia desenhando e reproduzi-las na sua folha no espaço pretendido. As crianças ao copiar as figuras geométricas exercitaram a motricidade fina, umas com mais e outras com menos rigor, mas todas concluíram esta tarefa que envolveu várias capacidades. Segundo Simons (2007) citada por Caldeira (2009b):

“ esta atividade propicia o desenvolvimento da atenção a “Gestalt” da figura e estimula o trabalho com a geometria preparando a criança para futuras cópias com este tipo de atividade, a criança age e é motivada para a estrutura da análise do modelo e da sua reprodução, trabalhando-se a capacidade de investigação e experimentação” (p. 380).

Nesta aula o domínio da matemática aliou-se ao da expressão plástica levando a uma aprendizagem mais estimulante.

11 de fevereiro de 2011

As crianças cortaram papéis com uma tesoura para preencherem o algarismo 3, numa folha de tamanho A3 onde os colaram os papéis dando relevo ao número.



Figura 25 – Crianças a cortarem papéis com tesoura.

Inferências/Fundamentação Teórica

A tesoura é um instrumento que contribui para o desenvolvimento da motricidade fina.

Portugal e Laevers (2010) afirmam que a “manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma coordenação meticulosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão” (p. 52).

Nesta aula, a atividade que realizaram proporcionou-lhes o desenvolvimento da motricidade fina. As crianças tiveram também a responsabilidade de arrumar o material usado deixando as mesas disponíveis para uma próxima atividade.

14 de fevereiro de 2011

Foi o dia da minha primeira aula planificada para o bibe amarelo. Enquadrou-se no âmbito da temática dos legumes.

Comecei no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com a dramatização da história, inventada por mim, “A netinha que não gostava de legumes”. Utilizei bonecos e legumes de madeira, que mostrava às crianças à medida que a história se ia desenrolando. Relacionei-a com a sua alimentação diária, estabelecendo a ligação deste domínio com a área do conhecimento do mundo. Abordei a importância dos legumes na nossa alimentação. Com recurso a tabuleiros com terra e legumes verdadeiros simulei uma pequena horta e pedi às crianças que identificassem quais as partes comestíveis. Com a colaboração das crianças preparei uma sopa de

legumes. A confecção desta sopa foi baseada na receita da avó da história. As crianças tinham de seguir determinadas pistas para descobrir a receita da avó da Camila, a netinha da história. Esta receita estava escrita com imagens que mostravam os ingredientes e a sua quantidade de forma a ser decifrada pelas crianças. Em seguida foram à pequena horta “colher” os legumes, à medida que eu lhes pedia. Todas participaram nesta atividade e imitaram gestualmente os meus movimentos: cortar e raspar os legumes.

No domínio da matemática, com a utilização do material Cuisenaire, as crianças trabalharam o cálculo mental, associando o som dos saltos do coelho ao número correspondente à cor da peça que deviam utilizar. Por fim, iam colando representações das peças, em cartolina, de maneira a formar o percurso feito pelo coelho para chegar à cenoura da horta da avó da Camila.

Inferências/Fundamentação Teórica

Quando preparámos a sopa de legumes, algumas crianças mostraram grande curiosidade e interesse como se fosse a primeira vez que os vissem fora do prato. Tiveram a oportunidade de lhes tocar e cheirar antes de os saborear na sopa que confeccionámos.

Miranda e Barreto (2003) alertam para a importância da alimentação no desenvolvimento da criança. Independentemente, dos gostos individuais, a alimentação deve ser variada e equilibrada para evitar os riscos de obesidade. A criança deve sentir-se bem com o seu corpo.

As crianças interiorizaram a ideia que os legumes frescos são fundamentais para uma alimentação saudável e apreenderam a importância dos legumes para um crescimento harmonioso e prevenção de algumas doenças.

O educador deve também informar que alimentos ricos em açúcar, gordura e sal são prejudiciais quando ingeridos em grandes quantidades e podem levar à obesidade com todos os problemas daí resultantes.

A criança tem como principais modelos na alimentação a família e a escola que devem estar em consonância. É de referir ainda que os hábitos alimentares, uma vez adquiridos, são difíceis de alterar, por isso os primeiros anos de vida são muito importantes.

15 de fevereiro de 2011

A minha colega Sara deu a aula com o tema “Os frutos”. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita leu a história “A flor do coração”, de Maria de Lourdes Soares. As crianças acompanharam a narrativa com gestos e sons, de acordo com o enredo. Na área do conhecimento do mundo abordou o morangueiro, desde a semente ao morango. As crianças semearam morangueiros com as sementes dadas pela minha colega Sara que lhes chamou à atenção para a importância da fruta como alimento saudável. Os meninos tiveram ainda a oportunidade de explorar as características dos morangos: cor, textura, cheiro e sabor.

No domínio da matemática, com recurso ao 3.º Dom de Froebel as crianças fizeram a construção das cadeiras e mesa e ainda a cama. Com a utilização de materiais alternativos (representações de morangos) fizeram contagens e cálculos concretos.

Inferências/Fundamentação Teórica

O manuseamento dos cubos do 3.º Dom e a sua aplicação em construções, permitiu às crianças trabalharem as regras deste material, a memorização das construções, a contagem além de outras capacidades.

Caldeira (2009b) afirma “pretende-se que as crianças realizem construções que permitam actividades com variedade de raciocínios matemáticos” (p. 255).

Esta atividade foi valorizada com a contagem e cálculos concretos, com recurso a representações de morangos. A contagem é um exercício de que as crianças gostam muito e que é o alicerce na aquisição de conceitos fundamentais nos diversos domínios e áreas de aprendizagem.

18 de fevereiro de 2011

Eu contei a história “O Sapo apaixonado”, de Max Velthuijs, recorrendo a um suporte digital: o powerpoint. Enquanto a contava, solicitei a participação das crianças para me seguirem nos gestos e sons, acompanhando o desenrolar da história.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao ter recorrido ao powerpoint para apresentar uma história permitiu às crianças ver as imagens da história projetadas em grandes dimensões.

Medina (2006) citado por Silveira-Botelho (2009a) é de opinião que “facilitar a aprendizagem está para além de ser um bom professor, facilitar a aprendizagem é também saber ser um bom professor nos diferentes contextos e exigências, em especial no que se refere ao uso da tecnologia” (p. 377-378).

Os educadores/professores devem recorrer aos meios tecnológicos, que são um importante meio de transmitir conhecimentos.

Correia e Tomé (2007) destacam que “a sociedade do século XXI quer ser sinónimo de “sociedade educativa”, com comunidades fortes de aprendizagem (...)”. Os mesmos autores associam ao conceito de “sociedade educativa” o de “aprendizagem ao longo de toda a vida” (p. 7).

Os educadores/professores para além da sua formação inicial, têm de se atualizar permanentemente neste mundo que é cada vez mais tecnológico e que está em permanente mudança.

28 de fevereiro de 2011

Nesta semana vai decorrer o seminário de contato com a realidade educativa (estágio intensivo) com o seguinte horário: das 9 às 17 horas.

Eu escolhi realizar este estágio intensivo neste jardim-escola e na mesma turma do bibe amarelo, visto que esta faixa etária constituía um desafio para mim. Como se aproximava o dia do pai, as crianças começaram a fazer um presente que lhe era destinado. Foi um trabalho minucioso e demorado, amenizado pela educadora e estagiárias que as procuraram incentivar a dar o seu melhor visto tratar-se de um presente para o pai.

A educadora contou a história da “Carochinha”, quando as crianças já estavam um pouco cansadas, proporcionando uma mudança de atividade.

À tarde, no domínio da matemática, foi lecionada uma aula com o 1.º Dom de Froebel. Iniciou esta atividade com uma história e posteriormente realizaram o jogo “O Quim Visual”, a partir do qual foram trabalhadas as cores e a lateralidade.

Realizaram, ainda, entrelaçamentos.

Inferências/Fundamentação Teórica

Antes de iniciarem o jogo “O Quim Visual”, a educadora contou-lhes a história em que as personagens eram as bolas animizadas do 1.º Dom de Froebel. Na história estabeleciam-se relações de parentesco entre as bolas das várias cores,

nomeadamente, as bolas encarnada e amarela eram os pais da bola laranja. Deste modo, lembraram as cores, indispensáveis ao jogo que iam realizar.

Caldeira (2009b) aponta como principal interesse pedagógico do 1.º Dom de Froebel a “aprendizagem das cores, a estruturação espacial, a lateralização, o desenvolvimento verbal, o enriquecimento de vocabulário, jogos de memória, contagem além de outros” (p.243).

As crianças não tiveram dificuldade em memorizar a posição das bolas, realizaram o jogo com entusiasmo e reforçaram as suas competências na contagem e no vocabulário.

1 de março de 2011

As crianças cortaram os papéis para a caixa do presente para o dia do pai. Em seguida, ouviram a história “O Pedro tem medo de fantasmas”, contada pela educadora que ia dialogando com as crianças.

No final da manhã, realizaram entrelaçamentos.



Figura 26 – Criança a fazer entrelaçamentos.



Figura 27 – Entrelaçamentos: aspeto final.

Durante a parte da tarde, as estagiárias do Bibe Amarelo A e B reuniram-se para organizarem uma atividade conjunta sobre o carnaval que se ia festejar nos dias 3 e 4 deste mês no jardim-escola. Esta atividade foi proposta pelas educadoras.

As crianças realizaram uma ficha sobre “os transportes”.

Inferências/Fundamentação Teórica

Os entrelaçamentos são uma atividade que requer atenção e concentração. As crianças sentem-se muito responsáveis quando a praticam.

Segundo Portugal e Laevers (2010) “a criança sente-se atraída por tarefas e atividades que requerem destreza, precisão e complexidade de movimentos” (p. 53).

As crianças, ao escolherem as cores para aplicarem nos seus entrelaçamentos, revelam já um sentido estético que ganha expressão criativa na forma como as combinam nos entrelaçamentos. Ao executá-los desenvolvem também a motricidade fina. No final da atividade sentem-se contentes com o seu trabalho.

2 de março de 2011

A educadora começou por ler uma história do elefante Elmer, como motivação para uma das atividades da aula. A sala tinha sido organizada para se realizarem quatro tarefas diferentes: fazer desenhos baseados na história do elefante Elmer com a utilização de pincéis e guaches num cavalete; realizar entrelaçamentos; colorir imagens para aplicarem num cubo destinado ao dia do pai e pintar imagens de automóveis com lápis de cera. Esta última atividade integrava-se no tema “os transportes terrestres”, abordado anteriormente. Todas as crianças participaram nestas atividades. E, após a sua conclusão, leram livros, sentadas à volta de uma mesa.

À hora de almoço e durante uma parte da tarde, as estagiárias prepararam e ensaiaram a dramatização da história “O Sapo tem Medo”, de Max Velthuijs, que iria ser representada no dia seguinte.



Figura 28 – Crianças pintam no cavalete.

Inferências/Fundamentação Teórica

A sala de aula foi previamente preparada para que as crianças pudessem praticar rotativamente as tarefas que tinham de executar. Naquele espaço as crianças puderam movimentar-se livre e organizadamente.

Althouse, Johnson e Mitchell (2003), citados por Oliveira (2009) ao falarem do processo ensino/aprendizagem no domínio da expressão plástica afirmam “a organização de espaço deverá partir da premissa de que o espaço existe para ser vivido pela criança” (p. 125).

O uso do cavalete permitiu-lhes ter uma perspetiva diferente da habitual. Em vez da folha estar na posição horizontal como nas mesas, estava na posição vertical o que lhes permitiu desenhar de uma forma diferente.

3 de março de 2011

Durante a manhã, as crianças pintaram desenhos de máscaras de carnaval nas quais colaram purpurinas. Desenharam e coloriram uma estrada para os automóveis que tinham pintado na véspera.



Figura 29 – Crianças pintam máscaras de carnaval.



Figura 30 – Criança colou purpurinas na máscara de carnaval.

Durante a tarde, as estagiárias representaram a história “O Sapo tem Medo” para as crianças do bibe amarelo A e B. No final desta dramatização as estagiárias e as crianças dançaram e lançaram serpentinas. Após esta atividade, já no espaço do recreio, as crianças fizeram um jogo, no qual cada uma tinha de equilibrar num prato um balão cheio de água e dirigir-se ao local destinado ao seu grupo, onde deviam deixar numa caixa o que levavam nas mãos e retirar um apito oculto num alguidar com farinha. Este jogo, embora levantasse algumas dificuldades quanto ao equilíbrio do balão, foi realizado com muito entusiasmo e alegria.

A tarde terminou com uma festa de anos de uma das crianças, cujos pais levaram um bolo. Todos cantámos os parabéns, enquanto o aniversariante apagava as velas. No fim, todos comemos o bolo, ao lanche.

Inferências/Fundamentação Teórica

A festa de anos na escola permite comemorar o aniversário da criança no próprio dia, quando os pais não têm disponibilidade para a realizarem em casa. Assim, a criança não tem que adiar para o fim de semana a festa daquele dia tão especial e desejado.

De acordo com Cordeiro (2008) a festa de anos na escola é um momento partilhado por todos, pais, educadores/professores e os colegas da turma do filho. Esta é uma das ocasiões em que família e escola se juntam num momento festivo que passou, do âmbito mais restrito da família, para a escola.

4 de março de 2011

As crianças foram mascaradas para a escola porque íamos festejar o carnaval. Após o acolhimento no salão organizou-se um cortejo no pátio do jardim-escola em que os pais estiveram presentes. Terminado o desfile as crianças assistiram a um pequeno concerto da banda “Flor de Lis”. Enquanto ouviam a banda tocar e cantar, as crianças acompanharam o ritmo e entoaram as canções com grande entusiasmo.

Inferências/Fundamentação Teórica

A participação dos pais nas atividades programadas pela escola proporciona a interação entre família e escola, o que é uma mais valia para o processo ensino/aprendizagem.

Reis (2008) afirma que “actividades de envolvimento parental contempladas no projecto educativo consistem na participação dos pais em acontecimentos na escola (Festas de Natal, Dia do Pai e da Mãe...), sendo actividades que envolvem uma participação mais proactiva dos pais e uma presença mais sistemática nas escolas” (p. 157).

As festas de carnaval permitem às crianças saírem do quotidiano e viverem um mundo de fantasia que os pais partilharam entusiasmadamente.

14 de março de 2011

Foi o primeiro dia de estágio, das colegas Denise e Soraia no bibe amarelo A onde permaneceriam até ao dia 25 do corrente mês.

Este dia foi aberto aos pais que estiveram presentes na sala de aula durante a manhã, participando nas atividades.

A educadora dialogou sobre o fim de semana com as crianças que se encontravam sentadas no tapete. Após esta pequena conversa, foram para as mesas onde fizeram uma ficha na qual tinham de completar o grafismo das velas de um barco. Esta atividade enquadrava-se na temática dos meios de transporte marítimos que estava a ser abordada.

De seguida, a educadora contou uma história utilizando pedaços de papel coloridos, cortados pelas crianças. Com base nesses papéis, a educadora explicou que sobrepondo duas cores primárias, neste caso o amarelo e o azul, se obtinha uma cor diferente. A educadora, as estagiárias e os pais pintaram as mãos das crianças, respetivamente, de amarelo e azul. As crianças encostaram as palmas das mãos e quando as afastaram verificaram que a cor era verde. A educadora explicou que a partir de duas cores primárias se obtinha outra cor designada secundária.

A aula terminou com o jogo “o Quim Visual”.



Figura 31 – *Papéis cortados pela criança.*

Inferências/Fundamentação Teórica

Os pais não estão só presentes nas ocasiões festivas, têm também a oportunidade de partilharem, com os filhos, as atividades letivas na sala de aula.

Segundo Reis (2008) “deve haver continuidade entre o mundo da escola e o da família, sem ruptura cultural e dos seus valores. O diálogo entre todos os agentes educativos envolve persistência e espírito de missão” (p. 252).

É importante que os pais experienciem o que as crianças fazem na escola para que o processo de ensino/aprendizagem seja harmonioso.

15 de março de 2011

As crianças, nos seus lugares, completaram um grafismo. Terminada a atividade, a educadora desenhou um rato numa folha, que estava apoiada num

caveleto. As crianças, nos seus respetivos lugares, copiaram, à sua maneira, o desenho. Enquanto esta atividade decorria, nós estagiárias estivemos a fazer as caixas para os cubos mágicos, prenda destinada ao dia do pai. De seguida, as crianças tiveram informática e biblioteca com as educadoras de apoio.

Quando regressaram à sala, as crianças ouviram a história, elaborada pela educadora, de um porco que se apaixonava por uma porca. Esta atividade foi finalizada com um diálogo sobre a história.

Inferências/Fundamentação Teórica

As atividades que envolvem a motricidade fina são fundamentais para a futura aprendizagem da escrita. Nesta aula houve duas atividades que proporcionaram os pré-requisitos para a aquisição daquela competência.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) salienta que “a atitude do educador e o ambiente que é criado devem ser facilitadores de uma familiarização com o código escrito” (p. 69).

Quantas mais ocasiões as crianças tiverem de manusear um lápis, pegando nele corretamente, mais facilmente adquirem o domínio da escrita.

18 de março de 2011

A aula começou, neste dia, com uma proposta da educadora à minha colega Soraia. Foi-lhe pedido que fizesse a dramatização de uma história. A Soraia contou uma pequena história da sua vida que as crianças gestualizaram.

De seguida, as crianças estiveram, sob a nossa orientação, a colar os autocolantes pintados por elas nas faces do cubo mágico que colocaram dentro da respetiva caixa. Todas as crianças revelaram muito cuidado a elaborar a prenda para o pai.

Concluída esta tarefa, pintaram uma ficha onde estavam representadas as peças dos blocos lógicos formando uma figura humana. As crianças tiveram de colorir a utilizando as mesmas cores de uma figura igual em miniatura apresentada na ficha.

Inferências/Fundamentação Teórica

A estrutura da família tem sofrido muitas alterações nos últimos tempos, o que requer da parte do educador/professor algum cuidado ao ajudarem as crianças a

celebrar o Dia do Pai. Há crianças que não vivem com o pai e podem sentir-se tristes neste dia. O educador/professor deve estar atento a estas situações.

Para Cordeiro (2008) o Dia do Pai é um dia simbólico. Geralmente as crianças, na escola, fazem presentes destinados ao pai. Este pediatra, chama também a atenção para o facto de haver crianças a viver separadas do pai e outras que já não o têm.

O Dia do Pai é um “dia simbólico”, portanto o presente, por diversos motivos, pode não ser entregue ao pai biológico mas sim à pessoa que a criança considera como um pai.

21 de março de 2011

A educadora sentou as crianças em “U” no tapete e apresentou a lengalenga “A Casa dos Bichos”, ilustrada com um desenho de sua autoria. Após ter dado a conhecer às crianças a lengalenga repetiu-a com elas de forma faseada. A educadora ia pedindo a uma criança de cada vez para identificar um animal mencionado na lengalenga. Após a identificação cada uma retirava-o de uma caixa e colocava-o no respetivo local da casa. Concluída esta atividade as crianças voltaram para os seus lugares e fizeram a ficha com o desenho do “Cão Simão” pintando-o e colando ossos de papel.



Figura 32 – Crianças em “U” a ouvirem a história.



Figura 33 – História “A Casa dos Bichos”.

Inferências/Fundamentação Teórica

A educadora ao apresentar às crianças a lengalenga “A Casa dos Bichos” e levando-as a repeti-la esteve não só a trabalhar competências fonológicas, mas também de memorização. As crianças tiveram de imitar o ritmo repetitivo e identificar os animais apresentados na lengalenga.

Lopes *et al* (2006) afirma que “ inúmeras histórias, provérbios, lengalengas e cantigas são utilizadas para criar um ritmo simples facilitador da memorização” (p. 33).

As lengalengas facilitam a articulação correta das palavras e preparam as crianças para a futura aprendizagem da leitura.

22 de março de 2011

As crianças tiveram uma aula de cerâmica. Cada criança recebeu um pedaço de barro para moldar livremente. À medida que terminavam a sua tarefa mostravam-nos, orgulhosamente, o trabalho feito.

Após a aula de cerâmica, as crianças foram assistir a um workshop de estimulação à leitura do livro “Achados e Perdidos”, da autoria de Oliver Jeffers. A animadora dramatizou esta história, encarnando as suas personagens. Também utilizou para enriquecer a sua representação um boneco, um barco de brincar, um pequeno guarda-chuva e um gravador que

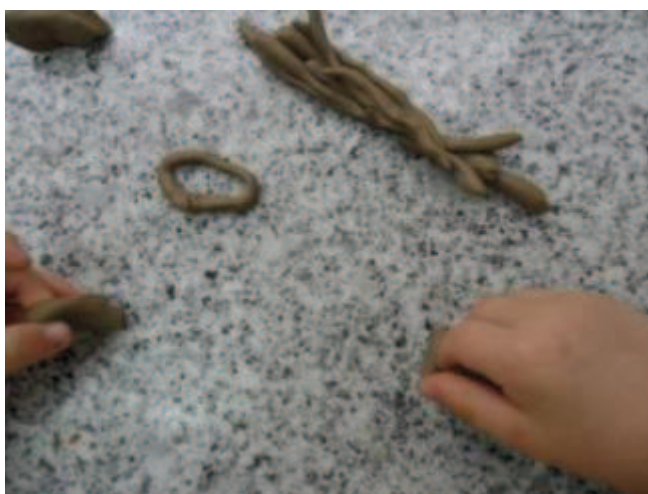


Figura 34 – O barro moldado por uma criança.

reproduzia o som das gaivotas. As crianças gostaram muito desta representação, estiveram sempre atentas e envolvidas.

Inferências/Fundamentação Teórica

A modelagem livre do barro é uma das atividades preferidas das crianças que mostram a sua criatividade ao darem forma às suas obras.

Nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) pode ler-se “se a expressão a duas e três dimensões estará presente durante toda a educação pré-escolar, a expressão tridimensional tem uma importância fundamental para as crianças mais pequenas” (p. 63).

Ao criarem figuras tridimensionais as crianças recorrem ao tacto, à observação, à imaginação e à memória. Algumas já revelam sensibilidade estética mas todas gostam das suas obras mais ou menos perfeitas.

25 de março de 2011

A minha colega de estágio Denise deu uma aula sobre os transportes. Escolheu o autocarro como meio de transportes terrestre a abordar na aula.

Iniciou, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com a leitura do livro “O Autocarro Barnabé”. Dialogou sobre esta história com os meninos e cantou-a, acompanhada por todos. De seguida, as crianças foram para as mesas fazer a picotagem do autocarro.

Entretanto, entrou na sala, uma professora da Supervisão da Prática de Ensino que lhe pediu uma aula surpresa com o 1.º Dom de Froebel. A Denise disse às crianças para se sentarem no tapete, explicando que continuariam aquela atividade mais tarde.

Começou por mostrar a caixa do material e perguntar às crianças o nome do mesmo e as cores das bolas que ia mostrando. De seguida fez duas vezes o jogo “O Quim Visual”. Nos dois jogos que apresentou trocou a posição das seis bolas. As crianças não mostraram qualquer dificuldade em realizarem os jogos. Contudo, gerou-se alguma agitação.

A colega concluiu a sua aula planificada da parte da tarde.

Inferências/Fundamentação Teórica

A expressão musical não fica limitada à aula de música. O educador pode aplicá-la noutras áreas e domínios. A musicalidade ajuda a memorizar vários conteúdos, neste caso as personagens e o enredo de uma história, que se tornou mais apelativa, ao ser transformada numa canção.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) é afirmado que “cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar [...] Trabalhar as letras das canções relacionam o domínio da expressão musical com o da linguagem” (p. 64).

A linguagem e a música estão frequentemente associadas, por isso esta é uma estratégia motivadora que valoriza o processo de ensino/aprendizagem.

28 de março de 2011

As crianças, neste dia, pintaram a imagem de um coelho com “lápiz mágicos”. Os lápis mágicos são de forma oval e contêm cera de varas cores. As crianças pintaram com grande entusiasmo. Após a atividade terminada foram almoçar.

Inferências/Fundamentação Teórica

O almoço na escola não é apenas uma refeição, deve ser aproveitado para estimular a autonomia das crianças. No bibe amarelo, as crianças ainda têm dificuldade em comer sozinhas, sobretudo quando a comida não lhes agrada muito. O educador também pode aproveitar este momento para as ensinar a utilizar os talheres.

Para Cordeiro (2008) na hora do almoço “há também um controlo das exigências pessoais, aprendendo a aceitar o menu do dia sem reclamar, como é por vezes hábito em casa” (p. 373). As refeições constituem um espaço privilegiado para se socializarem, aprenderem a ter uma postura correta, boas maneiras e bons hábitos alimentares que são indispensáveis ao longo da vida.

29 de março de 2011

Neste dia, dei uma aula no âmbito da temática os mamíferos e apresentei o cão, como animal doméstico.

Comecei a aula, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contando a história “A Anita e o Cão Corajoso” com recurso a imagens grandes. Após ouvirem a história apresentei as imagens da história desordenadamente. As crianças, sob a minha orientação, tinham que as ordenar por ordem cronológica. Dialoguei com todas sobre a moral da história, salientando como valores: a coragem e a proteção.

De seguida, passei para a área do conhecimento do mundo com o filme “Várias raças de cães”, após o qual falámos sobre as características principais desses animais. Apresentei-lhes uma cadela, verdadeira, levando as crianças a observar as suas características. Tiveram também a oportunidade de a pentear, brincar com ela e de a alimentar. As crianças gostaram muito desta convivência com a cadela Pipinha.



Figura 35 – Crianças com a Pipinha.

Seguiu-se a aula no domínio da matemática. Com recurso ao 3.º Dom de Froebel fizeram a construção da cama e com a utilização de material não estruturado (base com imagens de baús, representações de ossos, coleiras, brinquedos, entre outros) fizeram a correspondência das cores dos objetos com as dos baús.

De seguida, realizaram situações de adição e subtração com o material manipulativo não estruturado já referido anteriormente.

Foi dada a cada criança um exemplar da Pipinha feito em feltro. As crianças mostraram-se muito interessadas na aula pois as situações envolviam uma cadela, de que gostaram muito.

As crianças acabaram aula a brincarem com os materiais que tinham utilizado.

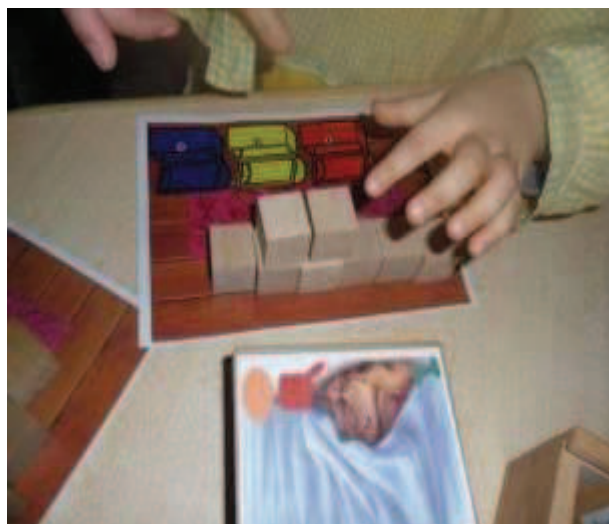


Figura 36 – Com o 3.º Dom de Froebel as crianças tentaram construir a cama.

Inferências/Fundamentação Teórica

A presença de um animal verdadeiro no espaço da sala de aula proporciona situações mais motivadoras para a aprendizagem do que uma imagem do mesmo. Perante aquele ser vivo na sala de aula as crianças mostraram curiosidade, afetividade e carinho. Surgiu assim a oportunidade de interagirem com a Pipinha, fazerem perguntas sobre os seus hábitos, alimentação e cuidados para ser um animal saudável.

Segundo Goleman (2006) os primeiros três ou quatro anos de vida da criança são fundamentais para a aprendizagem. Afirma ainda que “ durante este período as formas-chave de aprendizagem ocorrem mais facilmente do que em épocas posteriores da vida sobretudo da aprendizagem emocional” (p. 251).

Nesta aula as crianças puderam alargar o seu conhecimento relativo aos cães visto que lhes foram mostrados, em filme, cães de várias raças. Mas sobretudo, o que terá sido mais relevante foi o facto de se terem envolvido com um cão, desenvolvendo assim competências no domínio da inteligência emocional que reforçaram a aprendizagem deste conteúdo. Assim, a inteligência racional e a inteligência emocional conjugaram-se harmoniosamente nesta aprendizagem.

1 de abril de 2011

A minha colega Sara deu uma aula subordinada à temática: os Peixes.

Começou por abordar este tema na área do conhecimento do mundo, dialogando com as crianças sobre as características do peixe Beta que apresentou num aquário. Seguiu-se a atividade prática da exploração do corpo de um peixe, distribuído a cada criança.

Cada criança teve oportunidade de observar as características dos peixes: guelras, escamas, olhos.... No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a minha colega leu a história “Nadadorzinho” da autoria de Leo Lionni que dinamizou com gestos e sons. No domínio da matemática, com recurso a material não estruturado (representação de um aquário e peixes) trabalhou as noções de cor e de quantidade. As crianças, com a utilização deste material, também fizeram a representação de alguns conjuntos e procederam à sua classificação.

Inferências/Fundamentação Teórica

É muito importante para as crianças terem uma aprendizagem prática envolvendo os diversos sentidos, nomeadamente na área do conhecimento do mundo. O facto de várias crianças num meio urbano não lhes permite observar facilmente o crescimento de animais e plantas. Contudo, estão mais em contacto com o mundo tecnológico.

Portugal e Laevers (2010) salientam que a criança gosta de observar plantas, animais, água, areia e objetos como o telemóvel além de outros. Mostram um “sentido apurado” para observarem objetos e seres vivos contribuindo com ideias adequadas para compreensão do mundo natural e tecnológico.

É necessário que a escola lhes proporcione a oportunidade de terem aulas práticas onde possam fazer experiências diversificadas que as levem a um conhecimento mais aprofundado da natureza, da ciência e da tecnologia. A criança tem assim a oportunidade de adquirir as competências que a preparam para a vida num mundo cada vez mais tecnológico.

3.^a Secção

Faixa etária: Bibe Encarnado A

Educadora Cooperante: Rita Costa

Período de estágio: 4 de abril a

28 de junho de 2011

Acolhimento

As crianças do bibe encarnado têm um acolhimento idêntico ao apresentado no bibe azul e bibe amarelo. Este bibe forma uma roda entre o bibe amarelo e o bibe azul. Iniciam também o seu dia cantando, em conjunto, com todos os colegas do Jardim-Escola.

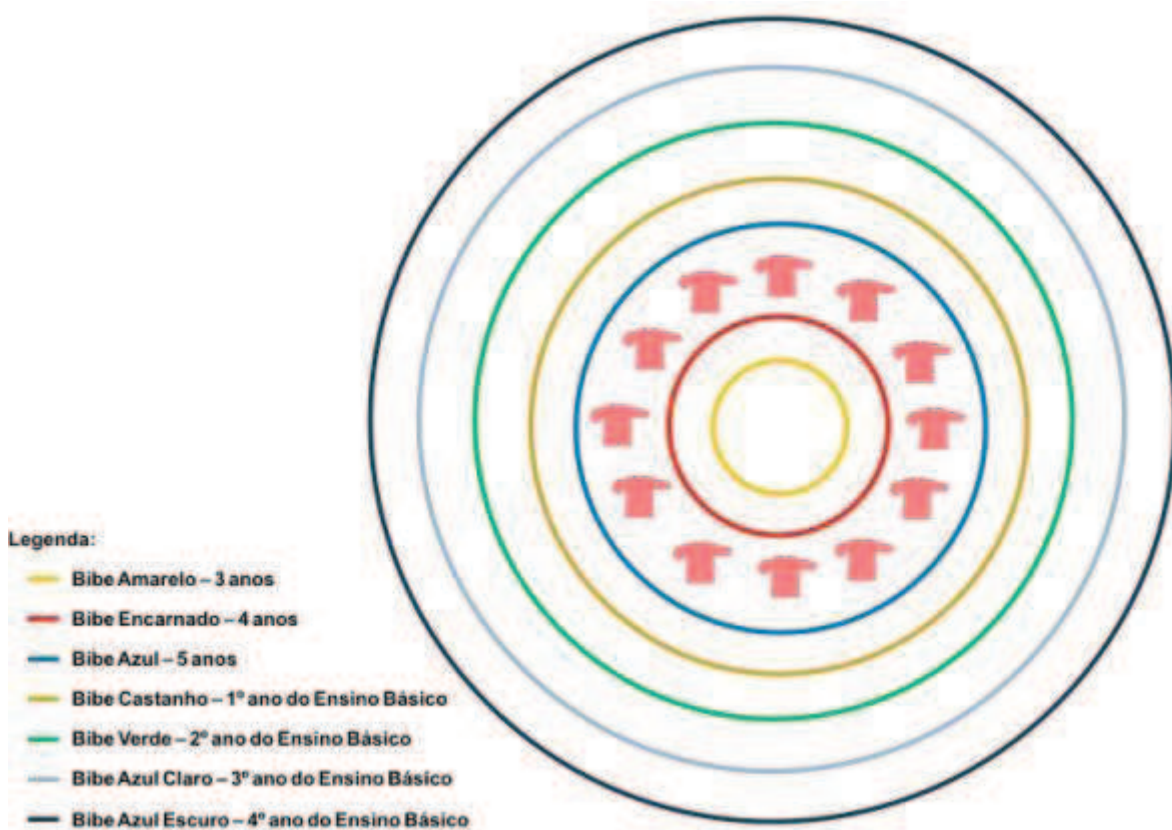


Figura 37 – A roda.

Caraterização da turma

A turma do Bibe Encarnado A era constituída por 15 meninas, 4 das quais com apenas três anos e 13 meninos, 4 dos quais também tinham três anos, num total de 28 alunos. Estas crianças mostraram-se bastante participativas, motivadas e criativas.

A relação com a Educadora Rita Costa foi integradora, levando as crianças a criarem autonomia e a estabelecerem relações umas com as outras que se revelaram motivadoras para uma aprendizagem dinâmica.

Caraterização da Sala

A Sala do Bibe Encarnado A, era o salão e tinha o seu espaço era preenchido com mesas hexagonais e cadeiras da mesma cor (mesa verde, mesa encarnada, ...)

Havia ainda um espaço para guardar os livros e brinquedos trazidos de casa pelas crianças. Dentro de um armário ficavam arrumados os jogos, puzzles, lápis para colorir e de carvão, noutro os dossiês, as tintas, e os pincéis...

No salão há um painel de cortiça sempre disponível para ser ocupado pelos trabalhos feitos pelas crianças dos dois Bibes Encarnados. A dividir o espaço de cada Bibe Encarnado, encontra-se um biombo.

O salão era acolhedor, tendo um ambiente favorável às diversas aprendizagens, estimulando as crianças a uma boa participação nas atividades letivas.

Rotinas

No bibe encanado, após terminadas as canções na roda, em conjunto com os outros bibes, as crianças continuam por mais algum tempo a cantar com as educadoras, quer no pátio quer no salão, conforme as condições atmosféricas. A Unicef (2007) refere que através da música a criança aprende “a expressar sentimentos, a dançar com harmonia e produzir sons e ritmos” (p. 12).

No quadro 3 apresento o respetivo horário.

Quadro 3 - Horário do Bibe Encarnado A

PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO LECTIVO 2010/2011

Horário Bibe Encarnado A

Bibe Encarnado A	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
9.00	Acolhimento, Canções de Roda e Higiene				
9.30	Estimulação à Leitura	Iniciação à matemática	Conhecimento Mundo	Estimulação à leitura	Iniciação à matemática
10.00-10.30	Ed. Física		Estimulação à leitura	Iniciação à matemática	Ed. Musical
10.30-11.00	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
11.00	Conhecimento do Mundo	Modelagem/ Dobragens	Iniciação à matemática	Ed. Física	Informática / Biblioteca
11.30				Conhecimento do Mundo	
12.00	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO	ALMOÇO E RECREIO
14.30	Desenho/Corte/ Colagem	Trabalho de grupo	Dramatização/ Fantoche	Pintura/ Desenho	Estimulação à leitura
15.00			Desenhos de série/ grafismos		Assembleia de alunos
16.00	Jogos livres de desenvolvimento da Motricidade global				
16.30	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
17.00	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Educadora Rita Costa

(Horário sujeito a Alterações)

4 de abril de 2011

Este foi o meu primeiro dia no bibe encarnado. É um ambiente diferente do bibe anterior, dado que as crianças pertencem a outra faixa etária. As aulas dadas, no salão, com os dois bibes separados por um biombo, levaram as crianças a fazer um maior esforço para se concentrarem.

Como consta do horário, à segunda-feira, as crianças tiveram atividades de estimulação à leitura, educação física e conhecimento do mundo.

As crianças assistiram no ginásio do jardim-escola à apresentação do livro “O Gui no Jardim Zoológico” feita pelas escritoras Clara Campos e Leonor Noronha, autoras da obra. As crianças ouviram a história atentamente. De seguida foram para o salão e sentaram-se, em roda, com a educadora dialogando sobre a história. A educadora explicou o que eram animais em vias de extinção ou já extintos, nomeadamente o dinossauro, o panda, os tigres, o lobo ibérico entre outros. Alertou para o dever de os protegerem. De seguida, as crianças foram sentar-se nos seus lugares para pintarem, com lápis de cor, uma ficha sobre animais em vias de extinção.

Inferências/Fundamentação Teórica

Cada vez mais é necessário alertar as crianças para a protecção do nosso Planeta e dos seres que nele vivem.

A educação ambiental é uma aprendizagem que deve ser iniciada desde muito cedo. Na educação pré-escolar deve-se sensibilizar as crianças para a conservação do planeta e preservação das espécies animais e vegetais.

Capucha (2006) menciona várias espécies de animais que beneficiam de um estatuto especial de protecção. Estas espécies devem ser especialmente protegidas, porque a destruição do seu meio natural tem levantado dificuldades à sua sobrevivência. A sua caça é proibida.

As espécies apresentadas nesta aula são muito apelativas para as crianças. E não podemos esquecer que em Portugal há outras menos conhecidas, mas igualmente importantes, tais como, a águia-de-bonelli, a salamandra-lusitânica, o lince e o priolo. É também nosso dever protegermos estas espécies que vivem no nosso território e sensibilizar as crianças para a sua protecção.

5 de abril de 2011

Neste dia contei a história “A Casa da Mosca Fosca”, de Eva Mejuto. Após a história dialoguei com as crianças e coloquei-lhes questões baseadas na ordinalidade e cardinalidade referente aos animais que iam aparecendo na casa da Mosca Fosca. Esta história despertou o interesse das crianças que se mantiveram atentas e participaram com entusiasmo no diálogo que se seguiu.

Em seguida as crianças tiveram uma aula com o material Cuisenaire, dada pela educadora que nomeou os chefes de mesa daquele dia. Estes foram buscar o material ao armário e colocaram a caixa na respetiva mesa. A educadora trabalhou a noção de par e ímpar. Para facilitar a aprendizagem destas noções a educadora dizia um determinado número e perguntava se era par ou ímpar. Após as respostas dadas chamava, pelos nomes, o mesmo número de crianças. Pedia-lhes que se agrupassem em pares, explicando que se uma não tivesse par o número era ímpar. As crianças revelaram alguma dificuldade na compreensão e aquisição destas noções que, no entanto, foram superando à medida que a aula decorria.

Inferências/Fundamentação Teórica

Quando contei a história “A Casa da Mosca Fosca” tive como objetivo trabalhar competências linguísticas e matemáticas. Foi com base nas personagens da história que as crianças, de uma forma lúdica, fizeram contagens, somas, subtrações e também relacionaram a ordem pela qual os animais chegavam à casa da Mosca Fosca. Assim, foram trabalhados, de forma concreta, os conceitos de cardinalidade e ordinalidade.

Caldeira (2009b) lembra que “devemos encorajar as crianças a pensarem sobre a quantidade, e é na fase entre os 4 e 6 anos de idade, que elas demonstram interesse em contar objetos e comparar quantidades” (p. 401).

É importante que as crianças tenham oportunidade, de forma repetida mas diversificada, de interiorizar estes conceitos, para que passem do concreto para o abstrato.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) é afirmado que a criança através de várias experiências vá formando o conceito de número, estabelecendo a relação de quantidade (número cardinal) e a relação de ordem (número ordinal).

Dado que a matemática está presente em todas as áreas do conhecimento, é imprescindível que as crianças adquiram bases sólidas, desde o início, que sirvam de suporte a aprendizagens futuras.

8 de abril de 2011

Dei uma aula, no domínio da matemática, com recurso ao 3.º Dom de Froebel. Com este material as crianças fizeram a construção da cama. Trabalhei a noção de lateralidade com a utilização de material alternativo. Durante a aula tive dificuldade em falar alto para que todas as crianças me pudessem ouvir, porque no salão a projeção da voz teve que ser maior.

Inferências/Fundamentação Teórica

Na sala de aula é importante a comunicação entre educador e crianças, e vice-versa, porque se assim não for, está em risco o processo de ensino/aprendizagem.

Postic (1977), citado por Carvalho (1989) refere que os educadores/professores comunicam com os seus crianças/alunos, de uma forma pedagógica, com intervenções verbais e não verbais.

Consoante a intenção pedagógica, o professor/educador, deve utilizar uma linguagem adequada, simples e acessível a todos os elementos do grupo/turma. Os comportamentos não verbais constituem uma mais valia para a ligação entre os interlocutores, sendo mais apelativa.

O mesmo autor, aponta ainda e relativamente aos comportamentos não verbais, várias categorias: olhar e escutar, gestualidade e manipulações corporais. Cada uma destas pode subdividir-se em vários aspectos. Salienta-se que o olhar e o escutar são os alicerces dos comportamentos de comunicação ao nível da receção da mensagem pelos alunos.

O educador deve, ainda, fazer inflexões de voz, ser dinâmico, fazer-se ouvir e apresentar mudanças de tom, sempre que seja necessário impor limites, mas sem dificultar a comunicação com o grupo.

11 de abril de 2011

A aula iniciou-se com as crianças, sentadas em roda, a cantarem canções relacionadas com a Páscoa. De seguida foram para os seus lugares pintar uma ficha com um coelho e ovos. Após os terem pintado, distribuímos um tapete e um pico para

que os picotassem. Depois desta atividade a minha colega Sara e eu íamos chamando grupos de crianças para pintarem, com um pincel e tintas, as pulseiras para o dia da mãe, enquanto as restantes brincavam. As crianças estavam tão entusiasmadas que queriam usar todas as cores para decorar a pulseira.



Figura 38 – *Pintura das pulseiras para o dia da mãe.*

Inferências/Fundamentação Teórica

A picotagem envolve o manuseamento do pico, concentração para picotar a imagem, desenvolvendo assim competências na motricidade fina. Segundo Caldeira (2009a)

“o educador deve valorizar o processo de exploração e descoberta de diferentes materiais e possibilidades, de forma a desenvolver as capacidades de cada criança. As actividades de desenho, pintura, digitinta, recorte, rasgagem, picotagem e colagem devem implicar um envolvimento que se traduz num meio de comunicação e representação da iniciativa da criança ou proposta do educador e podem ser realizadas individualmente, ou em interacção com as outras crianças” (p. 137-138).

Esta atividade foi do agrado das crianças. Com o uso do tapete, do pico e do próprio desenho, as crianças puderam enriquecer a sua experiência na expressão plástica. Quando concluíram a picotagem e retiraram o coelho e os ovos sentiram-se orgulhosas do seu trabalho.

Com esta atividade a criança desenvolve destrezas e capacidades manipulativas que podem ser aplicadas noutros contextos e técnicas.

12 de abril de 2011

Dei a minha primeira aula da manhã neste bibe. A aula incidiu sobre a temática dos legumes. Como já tinha abordado este tema no bibe amarelo, optei por dar uma aula semelhante, mas com um grau de dificuldade adequado a esta faixa etária. Iniciei este tema, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contando e explorando uma história sobre legumes. Com base neste domínio, fiz a ligação com a área do conhecimento do mundo. Apresentei alguns legumes cuja raiz, caule ou flor eram comestíveis. Estes legumes estavam introduzidos em tabuleiros com terra, simulando uma pequena horta.



Figura 39 – Crianças depois de terem semeado.



Figura 40 – ...os legumes cresceram (simulação).

No domínio da matemática, diversifiquei as estratégias, de maneira que as questões dirigidas, fossem colocadas individualmente às crianças e as levassem a raciocinar logicamente, mantendo-as, mais participativas e atentas. Usei diferentes estratégias tais como: resolver adições e subtrações recorrendo ao cálculo mental para chegar ao valor da peça pretendida do Cuisenaire; associar o som do número de batimentos de um instrumento musical ao valor numérico da peça correta; combinar, com uma das crianças, gestos (levar as mãos à cabeça, saltar, bater palmas,...) que motivassem o grupo para a contagem, associando o número de batimentos ao valor da peça e à sua cor. Quando as crianças identificavam a peça pretendida, colavam uma representação da mesma, em cartolina, numa ficha que eu lhes distribuí. Nesta ficha estava colado um coelho de feltro e o desenho de uma cenoura. As crianças tinham de representar o percurso do coelho até à cenoura, colando as representações já referidas.



Figura 41 – Crianças a fazerem o percurso do coelho.



Figura 42 – Percurso do coelho completo.

À tarde, confeccionámos um bolo de cenoura. Antes de iniciarmos esta atividade todos lavámos as mãos e expliquei-lhes o motivo deste procedimento. Sob a minha orientação, o livro da receita ia passando de mão em mão, e as crianças através das imagens, cada uma na sua vez, dizia o ingrediente, a quantidade... umas tinham como

tarefa ir buscá-los e outras colocavam-nos na misturadora ou pressionavam o botão. Estas tarefas foram rotativas. Foi uma atividade da qual as crianças gostaram muito. Ao lanche as crianças comeram o bolo com grande satisfação.



Figura 43 – *Receita de bolo de cenoura.*



Figura 44 – *Criança ajuda na confeção do bolo.*

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao confeccionar um bolo de cenoura com as crianças tive o cuidado de começar por referir a importância das regras de higiene, não só pedindo às crianças para lavarem as mãos mas também explicando a importância da touca.

Mata e Guerreiro (2010) refere a importância de “(...) materiais bem limpos e secos, mãos bem lavadas, panos da loiça mudados frequentemente (...)”(p. 136).

Os doces são atrativos para as crianças. Mas na sua confeção devemos diminuir a quantidade de açúcar e utilizar outros ingredientes mais saudáveis. Neste caso, usei a cenoura que é uma fonte de vitaminas e que deu um sabor agradável ao bolo. Mas não é só o paladar que é posto à prova, todos os cinco sentidos foram envolvidos na confeção do bolo.

Ainda estas autoras explicam que “as cenouras contêm xantofilas e beta-caroteno. Ambos são estáveis ao calor. O beta-caroteno é um precursor da vitamina A, que tem um papel muito importante no mecanismo da visão” (p. 131).

Muitas vezes as crianças não comem certos alimentos pelo seu aspeto, mas se forem apresentados de uma forma diferente e provarem, até gostam e ficam mais recetivas a novas experiências. O educador deverá explicar a importância desta atividade (diferentes formas de confeccionar os alimentos) de uma forma clara, objetiva e adaptada à faixa etária das crianças. Estas, ao seguirem a receita, perceberam a importância de o fazer de uma forma correta para obter o que se pretende. Caso troquem ou alterem as quantidades e os ingredientes, correm o risco do bolo não ficar tão saboroso e com mau aspeto.

Será motivante, para as crianças, sugerir que façam a receita, em casa, com pais, avós, ou outros adultos, dando a conhecer esta combinação de aroma e sabor, revivendo e partilhando este momento.

15 de abril de 2011

A minha colega Sara e eu lemos a história “ Se eu fosse muito pequenino”, de António Mota. À medida que líamos a história, acompanhámo-la de gestos que as crianças repetiam. De seguida, as crianças estiveram a dançar com a educadora. Após esta atividade as crianças tiveram aula de informática e biblioteca como consta no horário.

Inferências/Fundamentação Teórica

O facto de as crianças terem no seu horário a ida à biblioteca, uma vez por semana, é um estímulo à leitura. As crianças têm oportunidade de manusear livros, contactar com símbolos e imagens, interpretando-os à sua maneira, motivando-as para a descoberta e aprendizagem futura do verdadeiro significado da leitura e, consequentemente da escrita. Para além disso, é-lhes incutida a responsabilidade da estimação e arrumação dos livros, percebendo a importância de os conservar em bom estado, para que outras crianças os possam usar e ler.

Silva e Soares (2006) referem que

“a biblioteca escolar pode levar a cabo um trabalho colaborante com profissionais da educação, famílias e comunidade local, baseado na organização e dinamização de oficinas de criação de livros, fazendo participar as crianças/adolescentes, de forma activa, num processo que contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação, da sua criatividade e da sua sensibilidade estética, da apropriação das estruturas da linguagem, do gosto pela leitura e pela escrita” (p. 1).

É importante que os educadores e pais levem, precocemente, as crianças a feiras do livro ou outros eventos para que possam ter um contacto mais livre e informal com os livros. É também frequente, encontrarem-se escritores e escritoras de literatura infantil apresentando as suas obras. Deste modo, as crianças são estimuladas a ouvir e participar em histórias.

A linguagem verbal desenvolve-se na criança desde cedo, constituindo uma mais valia que deverá ser cada vez mais estimulada, com novas experiências, para

que possa evoluir. As competências linguísticas na língua materna são sempre uma mais valia, qualquer que seja a futura profissão.

2 de maio de 2011

As crianças neste dia estavam agitadas, muitas delas passaram as férias da Páscoa em casa. Conteí a história “O Rato Renato não quer comer”, de Anna Casalis. Dialoguei com as crianças sobre a história. Fiz-lhes perguntas acerca da sua alimentação, refeições favoritas, qual o legume preferido e como o gostavam de comer, cuidados de higiene necessários quando ajudam na preparação de refeições ou antes e após comermos. Após este diálogo, as crianças partilharam as suas experiências e opiniões e foram até ao ginásio ensaiar para uma apresentação da educadora “Fitness para Crianças”.

Inferências/Fundamentação Teórica

A dança é uma atividade apreciada pelas crianças. Estas expressam-se de forma pessoal e ativa, aprendendo a dominar o seu corpo e fazendo novas combinações de movimentos.

Nas Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar (2010), no que respeita ao domínio da dança, na meta 46, pode ler-se que “a criança utiliza de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco)”.

Esta forma de expressão, para além de ser uma atividade pedagógica, traduz, nas crianças, as suas emoções, fantasias, esquemas de movimentos, desenvolvendo a auto-estima, a auto-confiança e relações de grupo.

3 de maio de 2011

Dei a minha aula assistida sobre o tema “ O pasteleiro”, estando presentes a Educadora Cooperante e um elemento da Supervisão da Prática Supervisionada. Inicieí a aula no domínio da matemática, com recurso ao 4.º Dom de Froebel. As crianças construíram a cadeira e as mesas. Com o material alternativo distribuído (representações de tabuleiros e bolos), associaram a cor dos bolos à cor dos tabuleiros. Resolveram ainda situações problemáticas de adição e subtração.

Não foi possível trabalhar a divisão, como tinha planeado, porque os exercícios, anteriormente referidos, ocuparam os 20 minutos destinados para este domínio.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, contei a história “O Meu Avô”, de Manuela Bacelar. Foi apresentada através de um livro grande para que todas as crianças a pudessem ver bem. A história foi acompanhada com uma música de fundo (instrumental) intitulada “Aquarela”, versão de Richard Clayderman. Após ouvirem a história, dialoguei com as crianças sobre os personagens, e pedi a uma criança para colocar o avô e o neto, numa das páginas, de acordo com a representação da altura de cada um. Coloquei questões acerca da ação da história levando as crianças a perceberem que o avô tinha a profissão de pasteleiro. De seguida, dialoguei com as mesmas sobre as suas vivências relativamente aos avós. As crianças contaram breves ações que costumam fazer com os avós, mostrando que eram momentos dos quais gostavam muito.



Figura 45 – História “O Meu Avô”.



Figura 46 – Altura do avô e do neto.

Através da profissão do avô iniciei a aula na área do conhecimento do mundo, a partir de uma imagem com bolos, explorando assim a profissão de pasteleiro. Vesti-me com o fato usado nesta profissão, contando que conhecia um pasteleiro e que íamos perceber melhor o que um pasteleiro faz no seu ofício.

Fui dialogando com as crianças de forma a explorar o tema, e tendo como apoio imagens bem dimensionadas. De seguida as crianças, foram lavar as mãos, coloquei-lhes aventais e toucas, lembrando-lhes o porquê de os usarem. Distribuí, já nas mesas, um pedaço de massa a cada criança e uma forma para fazerem uma bolacha.



Figura 47 – Crianças a fazerem as suas bolachas.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao ouvirem contar a história “O Meu Avô” com uma música de fundo, as crianças associaram-na às suas vivências com os avós. Revelaram-no através do diálogo que com elas mantive após a história.

Abreu *et al* (1990) são de opinião que “a criança é naturalmente criadora. Cabe, no entanto, ao adulto animar e estimular essa capacidade e facilitar os meios para que ela a exercite e a desenvolva. Estas autoras acrescentam ainda “(...) que os factores emotivos e afectivos sejam elementos activadores do desenvolvimento” (p. 81).

Tanto pela leitura da história como pelo diálogo que se seguiu ficou demonstrado o quão importante é ouvir contar histórias que apelem à afetividade das crianças. Neste caso, desenvolveram a expressão oral contando as suas vivências com os avós. Todas mostraram vontade de partilhar esses momentos de afetividade das suas vidas.

Como sabemos, dada à estrutura da família, os avós têm cada vez mais um papel de relevo na educação dos netos. Como estão mais disponíveis, não só colaboram na sua educação mas também são um elo de ligação com o passado. Deste modo, a estrutura da família e a afetividade são reforçadas.

6 de maio de 2011

A minha colega Sara dramatizou a história “A Zebra Camila”, de Marisa Núñez e Óscar Villán. De seguida realizou uma atividade, no domínio da matemática, distribuindo tiras de cartolina de cores diferentes (que representavam as riscas da zebra) e a imagem de uma zebra. As crianças teriam de colar as tiras, na imagem, de acordo com uma sequência de cores.

Inferências/Fundamentação Teórica

As crianças gostam de realizar atividades diversificadas, como por exemplo, a colagem. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) pode ler-se que a

“(...) diversidade e acessibilidade são condições para que a criança possa realizar o que deseja. Essa realização implica também o conhecimento de regras – não molhar o mesmo pincel em diferentes frascos de tinta, limpá-los depois de os utilizar, cuidar dos lápis, servir-se de cola e de tesouras, etc. (...)”(p. 62).

Esta é uma atividade que pressupõe a coordenação óculo-manual, em que a criança tem de conseguir coordenar, de um modo muito preciso, a mão e os dedos para que desempenhe com uma qualidade cada vez maior o seu trabalho.

9 de maio de 2011

A educadora dialogou com as crianças sobre o fim de semana de cada uma. De seguida as crianças foram para a aula de educação física. Após essa aula, tiveram uma aula no domínio da matemática, com recurso ao geoplano. A educadora pediu que as crianças o dividissem, simetricamente, com um elástico. Em seguida, a educadora desenhou no quadro a representação de um geoplano, assim como o ponteadado que representava os pregos. Solicitou às crianças que, com os elásticos, formassem as figuras geométricas que nomeava, indicando oralmente os referenciais de posição no geoplano. Acrescentou que tinham de contar os espaços entre os pregos, pois a quantidade que nomeava referia-se aos espaços. Quando as crianças terminavam a figura pedida, a educadora desenhava-a no geoplano que esboçara anteriormente. As crianças dominaram bem os exercícios com este material.

Inferências/Fundamentação Teórica

A construção de figuras geométricas no geoplano permite trabalhar os nomes e características das mesmas.

Matos e Serrazina (1996) afirmam que “ao dar aos alunos a oportunidade de experimentar a matematização através da manipulação de materiais não estamos apenas a fomentar uma actividade lúdica, mas estamos principalmente a criar situações que favorecem o desenvolvimento do pensamento abstracto” (p. 23).

A utilização do geoplano permite às crianças manipularem os elásticos, desenharem e compararem as diferentes formas e figuras geométricas.

O geoplano proporciona a utilização dos sentidos, nomeadamente a visão e tato. A criança ao manipular os elásticos reforça ainda a noção de cor, desenvolve a motricidade fina. A repetição destas experiências conduz à construção do pensamento abstrato.

10 de maio de 2011

A minha colega Sara deu uma aula sobre o tema “a Prevenção Rodoviária”.

Iniciou a aula com a área do conhecimento do mundo. A partir de imagens explorou regras de segurança, perigos e cuidados a ter enquanto peão e passageiro. De seguida, apresentou imagens com condutas corretas e incorretas e pediu às crianças que colocassem no painel, na parte verde, as imagens correspondentes a condutas corretas e na parte encarnada, as imagens correspondentes a condutas incorretas.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita leu a história “ Um dia para brincar” e efetuou com as crianças um ditado gráfico sobre a mesma.

No domínio da matemática, com recurso ao 4.º Dom de Froebel as crianças fizeram a construção da ponte, e com a utilização de material manipulável realizaram contagens, cálculos mentais no concreto e trabalharam os primeiros números ordinais.

Inferências/Fundamentação Teórica

Atualmente as regras de segurança, para peões e passageiros revestem-se de grande importância na educação das crianças para a cidadania. As crianças devem ser precocemente alertadas para o uso do cinto de segurança que pode salvar-lhes a vida assim como outros procedimentos enquanto peões. Nesta aula identificaram e distinguiram alguns comportamentos corretos dos incorretos.

Nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010) pode ler-se, na meta 23, da Formação Pessoal e Social que “no final da educação pré-escolar a criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las”.

A partir das regras de trânsito, das regras na escola e das regras na família as crianças ficaram mais conscientes que as regras são necessárias e que um bom cidadão deve cumpri-las.

13 de maio de 2011

A educadora contou a história “A Ovelha Carlota”, de Henrike Wilson. Dialogou com os meninos acerca da história e da sua moral: a coragem.

Em seguida as crianças fizeram uma ficha elaborada por mim sobre os legumes. Nesta ficha tinham de identificar a sombra de cada legume e ligá-lo à imagem do legume correspondente.

Após a realização da ficha as crianças foram até ao recreio para realizarem um circuito prático de prevenção rodoviária organizado pela minha colega Sara. Neste circuito as crianças aplicaram as regras de trânsito previamente ensinadas.

Inferências/Fundamentação Teórica

Na realização deste circuito de prevenção rodoviária, as crianças aplicaram, na prática, as regras de trânsito que já tinham sido abordadas em aula. O circuito possibilitou às crianças terem uma experiência de trânsito quase real.

Capucha (2008), aponta que “na escola, a segurança rodoviária é encarada numa óptica global de intervenção educativa, tendo em conta a criança e o seu contexto. Perspetivada no quadro de uma educação para a cidadania, a sua abordagem pode concretizar-se em situações muito diversas, dentro ou fora do espaço escolar (...)”(p. 17).

A educação rodoviária é muito importante no contexto nacional. Ao educar-se as crianças precocemente pretende-se, que mais tarde, sejam cidadãos responsáveis, respeitando, em todas as circunstâncias, o código da estrada.

16 de maio de 2011

Neste dia, dei uma aula surpresa no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Foi-me pedido para apresentar, aos meninos, a vogal /e/. contei uma história que incluía quatro vogais /o/, /u/ e /i/, dando a conhecer o /e/. Ao dialogar com as crianças, fiz a revisão das vogais que já conheciam, pedindo para as identificarem na história. Solicitei que, através do nome que tinham no bibe, identificassem uma das vogais que apareciam na história.

A minha colega Sara, de seguida, também teve uma aula surpresa, no mesmo domínio. Fez a consolidação do conhecimento destas quatro vogais com um jogo, cujo objetivo era identificá-las. Em seguida, as crianças tinham que as posicionar nos sítios indicados.

Inferências/Fundamentação Teórica

O contar uma história cujas personagens são vogais é uma forma apelativa de as apresentar. O som de cada vogal foi associado à sua grafia.

Ruivo (2009) afirma “acreditamos ser fundamental fazer uma estimulação precoce da leitura. Desde o jardim-de-infância e antes que a criança entre na escolaridade obrigatória (...)”(p. 67).

É muito importante que a criança seja estimulada, desde cedo, a identificar sons e respetiva grafia. Quanto mais for estimulada neste sentido, mais facilmente vai dominar os mecanismos da leitura e da escrita.

17 de maio de 2011

A descrição desta aula consta do capítulo do Capítulo 2.

Na expressão motora dinamizei um jogo, “À procura do Tesouro”, onde cada equipa tinha que simular o nadar e ser mergulhador, correr, contar e aplicar o raciocínio lógico. O objetivo era distinguir os seres marinhos dos tesouros e “lixo”. As crianças tinham que ter a noção de que algumas atividades humanas poluem o mar e que era importante limpá-lo, recolhendo os sacos de plástico. Alguns tesouros estavam escondidos, debaixo de redes e as crianças teriam que ser perspicazes para os descobrirem. Ganhava a equipa que recolhia maior número de tesouros e de “lixos”, sendo a pontuação a seguinte: dois pontos para a recolha de um saco de lixo, um ponto para cada tesouro descoberto e perdiam um ponto por cada ser vivo que retiravam indevidamente do seu habitat.

Depois do jogo, terminaram a última parte da ficha, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, com a colagem de areia no fundo do mar.



Figura 48 – Criança à procura do tesouro escondido.

Inferências/Fundamentação Teórica

O jogo “À procura do tesouro” proporcionou atividades diversificadas que levaram as crianças a interagir umas com as outras.

Portugal e Laevers (2010) afirmam que “além do trabalho em torno de emoções, o educador poderá desenvolver outras medidas que estimulem as competências sociais. Por exemplo, criando situações em que a criança possa participar e usufruir de actividades conjuntas (...)”(p. 124).

As crianças reforçaram a sua consciência ambiental e houve uma interdisciplinaridade.

20 de maio de 2011

Eu e a minha colega Sara demos uma aula, no domínio da matemática, com recurso ao tangram. As crianças fizeram a construção do gato, ao mesmo tempo que nós o íamos fazendo no quadro. Realizámos situações problemáticas de adição, subtração e divisão, utilizando o gato e algumas das suas características.

Inferências/Fundamentação Teórica

O Tangram permitiu às crianças resolverem situações problemáticas de uma forma lúdica. A construção do gato despertou-lhes interesse e foi motivadora para realizarem os exercícios no domínio da matemática.

Santos (2008), citado por Caldeira (2009b), afirma que o tangram está “cada vez mais presente nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações” (p. 391).

Este material proporcionou, às crianças, o desenvolvimento da motricidade fina, a noção espacial, o raciocínio lógico e também na área do conhecimento do mundo foram abordados alguns hábitos e características do gato.

23 de maio de 2011

Neste dia estive presente numa reunião de estágio no Museu João de Deus, na qual tomei conhecimento da nota que me foi atribuída no bibe amarelo e da apreciação global de desempenho, com os aspetos positivos e outros a melhorar.

Inferências/Fundamentação Teórica

Estas reuniões são momentos privilegiados de reflexão, na medida em que nos são dadas informações que vão futuramente enriquecer a nossa prática pedagógica.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o processo de supervisão é um processo em que um professor mais experiente orienta um outro professor ou candidato a professor no desenvolvimento humano e profissional, que é feito ao longo de um certo período de tempo e por isso podemos dizer que se trata de um processo.

Esta orientação da Prática Pedagógica permite o desenvolvimento profissional, e foi o que fui vivenciando ao longo de todo o ano letivo com a equipa de supervisão e as educadoras cooperantes.

Ainda Cosme e Trindade (2002) são de opinião que os educadores/professores devem ser capazes de “aprender com a experiência, identificando os erros das estratégias utilizadas (...), de forma a gerir expectativas, a prevenir desilusões e a aceitar o insucesso” (p. 32).

O educador/professor deve ser resiliente e saber superar as dificuldades quando estas surgem.

24 de maio de 2011

As crianças tiveram uma aula de cerâmica. De seguida realizaram o jogo dos sons, a pares mistos, sobre os transportes. Ao ouvir o som de um dos transportes teriam que colocar no tabuleiro do jogo a imagem correspondente.

Por último, as crianças realizaram uma ficha, no domínio da matemática, elaborada por mim, cujo tema era “o pasteleiro”. Tinham de completar um grafismo, contar o número de bolachas que estavam no tabuleiro, pintar da cor pedida o número correto e, por fim, pintar o desenho a seu gosto.

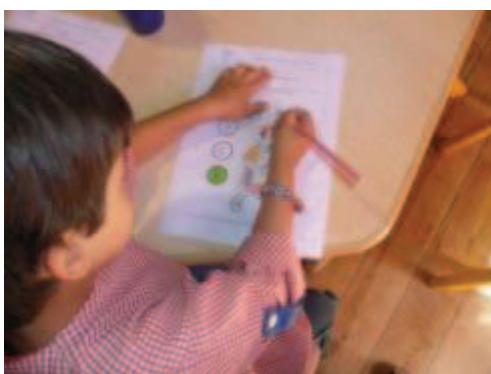


Figura 49– Criança a realizar a ficha.

Inferências/Fundamentação Teórica

As crianças realizaram uma ficha que lhes proporcionou desenvolverem algumas capacidades tais como a motricidade fina, contagem e associação entre cor e número.

Caldeira (2009a) salienta que “a compreensão do conceito de número exige que a criança percorra um longo caminho, por isso o professor deve criar actividades para que a criança possa desenvolver e progredir nas suas habilidades” (p. 405).

Esta foi uma etapa no “longo caminho” que a criança tem de percorrer para chegar ao conceito de número.

27 de maio de 2011

Eu e a Sara lemos, em conjunto, a história “O coelho Joca na cozinha”. Quando a história estava quase a chegar ao fim, entrou na aula uma criança com uma caixa com bolachas de chocolate, feitas por ela com a ajuda da avó. As bolachas eram para ser partilhadas com os colegas.

A educadora, de seguida, deu uma aula, no domínio da matemática, trabalhando a teoria de conjuntos. Utilizou, como referência, as bolachas trazidas pela criança, desenhando-as no quadro, abordou as noções de conjunto vazio, singular e universal. Após esta aula a criança, com a ajuda da educadora, distribuiu aos colegas as bolachas que tinha trazido.

Inferências/Fundamentação Teórica

O ouvir histórias vai muito além de ter como objetivo o domínio da língua materna. O enredo de uma história pode contribuir para transmitir conhecimentos, valores pessoais e sociais, além de outros.

Lopes *et al.* (2006) afirmam que “estimular e desenvolver a linguagem é pois, em larga medida, promover o desenvolvimento cognitivo, afectivo, as relações humanas e o bem-estar físico e mental (...)”(p. 11).

Com a história “O coelho Joca na cozinha” foi trabalhado o valor da partilha. Por coincidência, uma criança trouxe uma caixa com bolachas que partilhou com todos.

30 de maio de 2011

Hoje a aula, no domínio da matemática, foi dada na sala multiusos, com recurso ao material Cuisenaire. As crianças fizeram a escada por ordem crescente. A educadora pediu a uma das crianças para fazer a leitura por cores e valores. Depois solicitou que construíssem a escada, utilizando só as peças de valor par. Chamou uma criança ao quadro para fazer a escada decrescente com peças de grande dimensão.

De seguida, fizeram a escada só com as peças de valor ímpar. Uma das crianças foi ao quadro fazê-la e leu-a por valores numéricos.

Inferências/Fundamentação Teórica

Nesta aula foi utilizado o material Cuisenaire para trabalhar as noções de crescente, decrescente, par e ímpar. Este material mostrou ser atrativo à vista e ao tato, estimulando a aprendizagem de conceitos matemáticos.

Alsina (2004) defende que “as barras de cor são um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental” (p. 34).

As crianças vão desenvolvendo competências matemáticas quando manipulam e exploraram o material Cuisenaire. Para Caldeira (2009b) este material possibilita várias atividades em que as crianças identificam tamanhos e a ordem das peças, trabalham a memória, a cor e o conceito de número.

O material Cuisenaire permite que as crianças construam o seu próprio saber matemático de uma forma lúdica, fazendo a ponte entre o pensamento concreto e o abstrato.

31 de maio de 2011

Realizei uma atividade prática, a pares, na área do conhecimento do mundo, referente à aula dos transportes marítimos, com a realização de uma ficha de trabalho de consolidação sobre o submarino. Assim, as crianças, para responderem às questões apresentadas, realizaram atividades práticas, provocando os fenómenos de “emergir” e “submergir”, com modelos que simulavam submarinos, feitos com material reutilizado - garrafas.



Figura 50 – Crianças a observarem a primeira atividade prática.

A ficha, dividida em quatro partes, permitia que, em primeiro lugar, as crianças, uma de cada vez, assinalassem o que achavam correto. Nas duas restantes, registavam, uma de cada vez, o que observavam, com realização da parte prática. A proposta de trabalho consta do capítulo 3.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao apresentar conceitos científicos às crianças o educador deve não só usar uma linguagem rigorosa mas acessível ao seu nível etário. Estes conceitos sempre que possíveis devem ser acompanhados de atividades práticas.

Ruffman *et al* (1993), citados por Martins *et al* (2009), informam que “estudos realizados evidenciam que crianças pequenas são capazes de compreender alguns conceitos científicos, de estabelecer relações entre aquilo pensam (a sua “teoria”) e os factos que observam (...)” (p. 13).

O trabalho realizado a pares possibilitou às crianças colaborarem na troca de ideias e experiências.

Atualmente, o trabalho científico é feito em equipa, daí a importância das crianças começarem a criarem este espírito desde cedo. O facto de adquirirem conhecimentos científicos precocemente, permite-lhes facilitar a compreensão do nosso mundo que é cada vez mais científico e tecnológico.

3 de junho de 2011

Eu, a Sara e as estagiárias do bibe encarnado B, a Soraia, a Denise e a Maria Inês, fizemos um painel que representava um navio de cruzeiro. Colocámos as fotos das crianças das duas turmas do bibe encarnado no sítio das janelas.



Figura 51 – Trabalho colaborativo.



Figura 52 – Imagem do navio de cruzeiro.



Figura 53 – Trabalho final com as fotografias das crianças no navio de cruzeiro.

Inferências/Fundamentação Teórica

Gostei muito de realizar este trabalho com as colegas. Desenvolvemos um espírito de equipa que nos permitiu repartir tarefas e trocar experiências.

Cosme e Trindade (2002) defendem que “importa reconhecer que nas nossas escolas, afinal, o trabalho em equipa é uma necessidade que precisa de ser estimulada a partir de desafios reais e concretos que possam conferir utilidade ao trabalho e às reuniões em que os professores deverão participar” (p. 111).

Este painel, trabalho coletivo feito por nós teve como objetivo surpreender as crianças, enquadrando-as na decoração do salão o que o tornou mais acolhedor.

Matos e Serrazina (1996) consideram que a forma como a escola está organizada, os recursos existentes e os hábitos de trabalho dos professores vão influenciar o ambiente da sala de aula.

O espaço da sala de aula, a forma como está organizado, o seu aspeto visual e o equipamento à disposição das crianças devem ser muito motivadores das aprendizagens. Quando as crianças estão numa sala de aula com estas características, sentem-se confortáveis, estimuladas e mais recetivas a todo o processo de ensino/aprendizagem. Este ambiente proporciona-lhes bem-estar físico e psicológico, sendo a cor um elemento fundamental.

6 de junho de 2011

As crianças realizaram uma ficha, no domínio da matemática, elaborada por mim, cuja temática era subordinada ao tema “os transportes marítimos: o submarino”. Na ficha, as crianças, tinham de ligar os algarismos, do 1 ao 19, de forma sequencial, obtendo, assim, a imagem de um submarino e pintaram-no. Contaram o número de pessoas que viajavam no submarino e aplicaram o carimbo com esse mesmo número. Esta proposta de trabalho consta do Capítulo 3.

Após a atividade estivemos, eu e a Sara, a arrumar as fichas nos dossiês das crianças.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao arrumarmos as fichas nos dossiês das crianças, enquanto estas ainda estavam presentes, eu e a minha colega, estávamos a dar um exemplo de organização do material escolar.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) pode ler-se que “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p. 37).

É importante e muito facilitador das aprendizagens a organização do espaço escolar. As crianças devem ser desde cedo incentivadas a serem arrumadas e organizadas.

7 de junho de 2011

A Sara deu uma aula sobre o tema “a praia”. Começou pela área do conhecimento do mundo, dialogando, com as crianças, sobre os cuidados a ter na praia, durante a época balnear, assim como, o significado de cada bandeira.

De seguida, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, leu a história “Clara na Praia”, de Wolfram Hänel (adaptada) com recurso a suporte digital. As crianças acompanharam-na com gestos e sons à medida que a história ia sendo lida. Apresentou o fantoche do crocodilo Gondalim e cantou com as crianças, em roda, a canção “O mar enrola na areia”.

No domínio da matemática, com recurso ao tangram as crianças fizeram a construção do barco. Realizaram também uma situação problemática de subtração por comparação e uma de divisão por distribuição, com utilização de representações de peixes.

Inferências/Fundamentação Teórica

Nesta aula a música teve um papel importante para recriar o local da ação da história, apresentada pela minha colega Sara. Dado que a história se passava na praia ela escolheu uma canção adequada ao tema.

Sá (2007) afirma que “brincar com a música é aprender uma língua antes de se chegar às regras gramaticais” (p. 126).

A história e a canção possibilitaram a articulação dos sons, contribuindo para uma melhor dicção das palavras.

14 de junho de 2011

A educadora sentou-se com as crianças, em roda, no salão. Dialogou sobre o fim de semana, prolongado, de cada uma. De seguida as crianças jogaram o jogo do anel. A minha colega Sara realizou com as crianças uma ficha na área do conhecimento do mundo sobre o tema “a praia”. As crianças tinham que ligar as imagens das bandeiras a acções de conduta correta. Realizaram também um exercício de grafismo.

Inferências/Fundamentação Teórica

O facto de a educadora ter dialogado com as crianças foi uma forma muito positiva de iniciar as atividades, interrompidas durante o fim de semana prolongado. Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) é apontado que:

“a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p. 66).

Assim, a educadora estimulou o desejo de comunicação das crianças, desenvolvendo a linguagem oral.

17 de junho de 2011

Neste dia decorreram as primeiras Provas Práticas de Avaliação de Capacidade Profissional em Educação Pré-Escolar

Assisti às Provas Práticas de Avaliação de Capacidade Profissional das colegas Cátia e Ana Mafalda. A Cátia abordou o tema “a lua” e a Ana Mafalda abordou o tema “a plasticina”. Ambas decorreram no bibe azul A.

A Cátia iniciou a aula, na área do conhecimento do mundo, com as fases da lua. De seguida, no domínio da linguagem oral leu a história “Papá, por favor, apanha-me a Lua” e dialogou com as crianças acerca da mesma. As crianças completaram, ainda, um texto lacunar. Na expressão motora, as crianças fizeram um puzzle. Por

último, lecionou uma aula, no domínio da matemática, com recurso aos blocos lógicos (representações) as crianças tiveram de completar uma tabela de dupla entrada selecionando os atributos pedidos.

A Ana Mafalda começou com o domínio da matemática, em que apresentou às crianças, pela primeira vez, as calculadoras Papy. A cada criança foram distribuídas marcas em plasticina para realizarem cálculos. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, a colega ia pedindo às crianças para lerem frases do poema “As Cores”. Cada criança fez uma palavra com plasticina. Realizaram na expressão motora um jogo com base na montagem de puzzles para conseguir que cada grupo obtivesse um ingrediente do fabrico da plasticina. Seguidamente, na área do conhecimento do mundo, fizeram a plasticina com os respetivos ingredientes.

Inferências/Fundamentação Teórica

O uso da plasticina nas diversas áreas/domínios enriquece as aprendizagens e é muito do agrado das crianças.

Ruivo (2009) refere que “(...)a criança poderá moldar a letra com plasticina ou massa de cor(...)” (p. 153). Esta diversificação de aplicações da plasticina e o seu fabrico motivou as crianças nas aprendizagens.

20 de junho de 2011

As crianças do bibe encarnado fizeram uma visita de estudo ao Jardim Zoológico, onde tiveram oportunidade de conhecer diferentes animais. Fizeram um percurso guiado pela educadora, que lhes ia apresentando os animais seguindo a orientação das placas de identificação das espécies. Seguiu-se o almoço, ao ar livre, em mesas e por grupos. Assistiram ao espetáculo das aves, à sombra, uma vez que estava muito calor, neste dia. Conheceram o reptilário, visitaram, ainda, a quinta pedagógica e por fim, assistiram ao espetáculo dos golfinhos.



Figura 54 – Crianças a verem os macacos.



Figura 55 – As crianças no reptilário.

Inferências/Fundamentação Teórica

As crianças encaram sempre as visitas de estudo com entusiasmo. Estas visitas são uma forma apelativa de tomar contato com novas realidades.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) afirma-se que “o conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constitui oportunidades de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo” (p. 39).

A proximidade com os animais selvagens permitiu-lhes que o seu conhecimento do mundo se alargasse.

21 de junho de 2011

A minha colega Sara e eu estivemos a organizar e a arrumar as fichas nos dossiês das crianças enquanto as crianças viam, no programa “zig zag”, RTP2, a série “o trem dos dinossauros”. De seguida, acompanhámos as crianças ao Museu João de Deus para assistirem à apresentação do livro “Histórias para os avós contarem aos netos”, feita por António Sala, seu autor.

Inferências/Fundamentação Teórica

A televisão no jardim escola se usada criteriosamente pode diversificar as estratégias de aprendizagem.

Abreu *et al* (1990) sugerem que “os professores e os pais podem colaborar na seleção e aproveitamento dos programas televisivos” (p. 49).

Este meio de comunicação torna próximo o que está distante. Através da televisão as crianças podem ter acesso a realidades que dificilmente podiam observar diretamente.

24 de junho de 2011

As duas turmas do bibe encarnado, tiveram a aula em conjunto.

As colegas Sara e a Denise contaram a história do “Capuchinho Vermelho”, com recurso a dedoches. Realizaram uma atividade de reconhecimento de vogais. A seguir cantámos canções e fizemos exercícios que envolviam as mãos e os pés. Por último, foram feitos exercícios de combinações, com recurso a calções e camisolas.

Inferências/Fundamentação Teórica

As colegas Sara e Denise reforçaram o conhecimento das vogais com esta atividade.

Nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010), no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pode ler-se, na meta 11, que “no final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras”.

As crianças ao reproduzirem os sons vocálicos da língua materna estão a preparar o aparelho fonador para a reprodução de sons mais complexos.

27 de junho de 2011

Neste dia decorreu o segundo dia de Provas Práticas de Avaliação de Capacidade Profissional em Educação Pré-Escolar. Eu e a minha colega Sara realizámos, neste dia, as nossas provas.

Abordei o tema “Os dinossauros – o Braquiossauro”, no bibe azul A e a Sara lecionou o tema “Os Lápis de Cor”, no bibe encarnado A.

Fomos avaliadas pelas respetivas Educadoras Cooperantes e por dois Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada.

Iniciei a minha prova, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. Li a história “Os Dinossauros” e dialoguei com as crianças acerca da mesma. As crianças completaram um texto lacunar relacionado com a história. De seguida, realizaram um exercício de formação de palavras com as respetivas sílabas. Na área do conhecimento do mundo, abordei o tema “Os Dinossauros: o braquiossauro”. Dei a conhecer esta espécie, assim como as suas características físicas, o seu habitat, alimentação e reprodução. As crianças puderam através de um filme

observar o que foi referido anteriormente. Compararam ainda a altura do homem com a do braquiossauro (à escala). Por último,

nesta área, dialoguei com as crianças, após terem observado um filme sobre uma das teorias que procura explicar o desaparecimento dos dinossauros. Na expressão motora realizaram o jogo “Caça aos ovos de dinossauro”.



Figura 56 – Crianças a retirar a areia com o pincel, dos ovos, no jogo “Caça aos ovos de dinossauro”.

De seguida, no domínio da matemática, com recurso ao 3.º e 4.º Dom de Froebel, as crianças fizeram a construção do braquiossauro e realizaram uma situação problemática de divisão com recurso a material não estruturado. As planificações da prova constam do capítulo 2.

Após a minha prova, sucedeu-se a prova da Sara.

Iniciou-a, na área do conhecimento do mundo, com o tema “Os Lápis de Cor” e explicou o processo do fabrico dos lápis de cor através de um filme. De seguida dialogou com as crianças e mostrou, passando por cada criança, os lápis nas várias fases do processo. No domínio da matemática, com recurso a bases de lápis e bicos de madeira, feitos por ela trabalhou com as crianças as combinações de cores. No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, leu a história “As cores” (adaptada), de Luísa Ducla Soares com recurso a um livro grande. Explorou a história e pediu às crianças para identificarem as vogais através de cartões que já lhes tinha distribuído. Por fim, na expressão motora, realizaram o jogo “Completa a caixa do lápis de cor”.

Inferências/Fundamentação Teórica

As crianças ao realizarem o jogo “Caça aos ovos de dinossauro” agiram como se fossem paleontólogos. Usaram pincéis para retirar a areia e cumpriram outros procedimentos próprios desta profissão.

Mata *et al* (2004) defendem que “ao ensinar ciência está-se a ajudar a criança a conhecer o que a rodeia” (p. 171).

Esta atividade despertou nas crianças o interesse científico, estimulando-as para outras aprendizagens nesta área.

28 de junho de 2011

Eu e a minha colega Sara estivemos a organizar e a arrumar as fichas nos dossiês das crianças.

A Sara realizou uma atividade de expressão plástica, relativa à aula da praia, que lecionara anteriormente. As crianças colaram a areia representando a praia, na folha, e colaram papel de lustro que representava o mar, colando, por fim, conchas e búzios.

Inferências/Fundamentação Teórica

Esta atividade na área da expressão plástica recriou um momento de uma aula sobre a praia. As crianças construíram a sua praia usando materiais muito diversificados desde papel de lustro até aos búzios e areia da praia.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar , Ministério da Educação (1997) indicam que a expressão plástica pode ser usada para “recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história (...)” (p. 62).

As crianças experienciaram, assim, várias texturas e puderam desenvolver a sua criatividade fazendo a praia que imaginaram.

Capítulo 2

Planificações

Neste capítulo é feita uma abordagem teórica relativa à planificação, abordando as descrições de aulas e a sua fundamentação teórica.

Está dividido em quatro partes. Da primeira consta a descrição do capítulo. A fundamentação teórica integra a segunda parte, fazendo-se uma reflexão dos conteúdos teóricos, enquadrados na Lei de Bases do Sistema Educativo e nas Orientações Curriculares da Educação do Pré-Escolar, assim como autores relevantes na temática da planificação. Na terceira parte, em quadros, estão as planificações baseadas no Modelo T da Aprendizagem, utilizado no Jardim-Escola João de Deus – Estrela, referente ao Bibe Encarnado A, assim como as inferências e fundamentação teórica. A planificação baseada no Modelo T foi proposta pelo Dr. Martiniano Pérez, articula os conteúdos, procedimentos, competências, nomeadamente, capacidades e destrezas, assim como, valores e atitudes. Estas são relativas a uma das aulas, compreendendo três áreas/domínios: da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, do Conhecimento do Mundo e da Matemática. Na quarta parte são apresentadas as planificações da Prova prática de avaliação de capacidade profissional, que incluem as quatro áreas/domínios: Linguagem Oral e Abordagem à escrita, Conhecimento do Mundo, Expressão Motora e Matemática. Esta prova decorreu no Bibe Azul A e a temática lecionada foi “os dinossauros”.

São apresentados, em anexo, nomeadamente a planificação do jogo “À procura do tesouro” referente à aula do Bibe Encarnado A já mencionada, e as fotografias do material e das atividades.

2.1 Importância de planificar

O educador, em situação escolar, deve ter uma acção condutora das crianças até metas e objectivos educacionais aceites e definidos em diferentes níveis: desde a Lei de Bases do Sistema Educativo e opções de política educativa, passando por planos e programas de ensino.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), I Secção, Educação Pré-Escolar, artigo 5º, ponto 1, são definidos os objetivos da educação pré-escolar. O ponto 2 define a prossecução dos objetivos de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas, em articulação com o meio familiar. Nos pontos 4, 5, 6 e 7 estabelece orientações de opção de política educativa, nomeadamente, a definição de normas gerais nos seus aspectos pedagógicos e técnicos, assim como o seu cumprimento e aplicação.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997), os seus princípios gerais assentam que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, para que a criança se torne um indivíduo ativo, consciente, autónomo e solidário, capaz de lidar de forma eficaz com os desafios da sociedade (p. 15).

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, evidencia o papel ativo do educador na elaboração do Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição e dos Projetos Curriculares de Estabelecimento/Escola. Seguidas as linhas dos projetos anteriormente definidos, deverá conceber e gerir o Projeto Curricular de Grupo/Turma, seguindo as orientações do Conselho Pedagógico, em articulação com a equipa de educadores.

A planificação que vou apresentar é baseada no Modelo T da Aprendizagem visto ser o modelo utilizado no Jardim-Escola João de Deus. A sua apresentação será em quadros.

Segundo Pérez e López (2001), o Modelo T é uma forma de planificação que, para muitos professores, é o ponto de partida na elaboração do Desenho Curricular de Aula. Este Modelo enquadra-se e fundamenta-se no paradigma sociocognitivo e nos novos modelos de “aprender a aprender” como desenvolvimento de capacidades e valores. Dá-nos uma visão completa e panorâmica do trabalho a realizar na aula durante um determinado tempo, beneficiando a educação integral e o desenvolvimento proporcionado da personalidade. Ao planificar, pretende-se alcançar os objectivos (capacidades e atitudes/valores), através de conteúdos e métodos / procedimentos, com uma determinada duração.

A estrutura das planificações que apresento segue o modelo anteriormente referido, apresentando na primeira coluna os conteúdos, seguidos das capacidades/destrezas. Na segunda coluna estão os métodos/procedimentos seguidos dos valores/atitudes.

Pérez e López (1999) defendem que os modelos curriculares desenvolvem-se utilizando os conteúdos e os métodos/procedimentos como meios para incrementar capacidades e valores.

Martins *et al* (2009) concordam com Pérez e López (1999), quando afirmam que é através dos conteúdos que se chega ao conhecimento. Este conhecimento vai-se ampliando e partindo, até que atinge ideias mais complexas e estruturadas aproximando-se do conceito científico. Este conhecimento vai sendo adquirido progressivamente como alguém que sobe uma escada, degrau a degrau.

Ainda os mesmos autores afirmam que a capacidade de observar, registar, classificar e manipular são indispensáveis para a construção do conhecimento. Pode-

se dizer que as capacidades são como os alicerces que apoiam a construção dos conceitos e do conhecimento.

Para Zabala e Arnau, citados por Martins *et al* (2009), as atitudes e valores são também elementos muito significativos na aprendizagem. Dividem-nas em três componentes: a cognitiva, a afetiva e a de conduta, onde se integram conhecimentos e crenças, sentimentos e preferências e ações e declarações de intenção. Contudo, os autores sublinham que nem sempre há coerência entre valores e atitudes, porque a sociedade nem sempre favorece a harmonia entre os valores, atitudes e ações.

Os valores e atitudes devem ser estimulados precocemente e a criança deve, não só interagir com outras crianças, mas também com adultos de forma a poder, desde tenra idade, desenvolver a apetência pelo saber e adquirir e desenvolver a exatidão e a integridade intelectual.

Planificar é aplicar uma ideia numa acção. Escudero, citado por Zabalza, (2000), considera que ao fazê-lo integramos previsões, desejos, aspirações e metas que pretendemos alcançar, tudo isto conduzido pelas estratégias, que levam as crianças a atingir determinadas competências.

O educador, ao planificar, deve articular o seu conhecimento com o conhecimento da didática e ter em atenção o grupo etário a que se destina e os conhecimentos prévios do mesmo.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) o processo educativo proporcionará uma aprendizagem diversificada e significativa se o educador delinear, no planeamento, um ambiente estimulante que permita às crianças, explorar e manipular diferentes espaços, materiais ou até mesmo instrumentos, levando à descoberta destes, dos seus pares ou do grupo/turma. Será pois uma aprendizagem com igualdade de oportunidades, devendo manter-se ao longo da vida.

De acordo com Escudero, citado por Zabalza (2000), “o conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (p. 48).

Clark e Yinger, citados por Zalbaza (2000), questionaram docentes para perceberem a importância de planificar. Das várias respostas saliento dois grupos: um defende a definição dos objectivos que as crianças alcançam no seu conhecimento dos conteúdos, tendo em conta que materiais se devem utilizar, como se organizam as actividades e para quanto tempo; o outro grupo dá maior relevância às estratégias durante o processo ensino/aprendizagem: como dispor os alunos, iniciar actividades e avaliar, entre outros.

O educador/professor deverá estar atento a todo o grupo/turma de forma a identificar dificuldades na aprendizagem, definindo estratégias para que todos atinjam os objectivos definidos anteriormente.

De acordo com Clark e Peterson, citados por Zabalza (2000), planificar tem como objetivo “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54).

Zahorik, citado por Zabalza (2000), defende que se o professor planificar de uma forma muito minuciosa, tem tendência para descurar as ideias e contributos dos alunos, no decurso das suas aulas. Assim, Stenhouse, apresenta uma ideia-chave: deve existir por parte do professor flexibilidade e abertura.

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989) a planificação de estratégias do ensino/aprendizagem direccionar-se-á para a definição e sequência de objectivos assim como de conteúdos.

Domingos *et al* (1990) consideram que o processo ensino/aprendizagem deverá ter em conta uma seleção ponderada e clara dos seus objetivos.

Ribeiro e Ribeiro (1989) definem como objetivos gerais os que estão associados a aprendizagens complexas, enunciando-se com alguma ambiguidade, mas que se aproximam da instrução e que devem ser atingidos no tempo previsto. Como objectivos específicos apontam para aprendizagens menos complexas, adquiridas a curto prazo e definidas de uma forma clara e objetiva.

Para Pérez e López (1999), os objectivos formulados são fundamentais para os conteúdos e métodos/procedimentos se desenvolverem. Ainda para os mesmos autores o modelo T tem como protagonistas de aprendizagem as crianças, sendo o professor o mediador da função de aprendizagem. Assim, dá-se ênfase ao “aprender a aprender”, levando a ensinar a aprender e a pensar, através de estratégias cognitivas e metacognitivas. Este Modelo funciona como uma carta de navegação curricular, constituindo-se uma arquitetura mental.

O educador/professor será o artesão do processo ensino/aprendizagem. É um agente curricular que leva ao desenvolvimento sócio-cognitivo, com espírito crítico e criativo. As crianças serão mais autónomas neste processo de construção e transformação, sendo agentes ativos na execução e consecução de projetos e situações quotidianas a desenvolver. Surgem, por vezes, dúvidas e dificuldades que o professor, enquanto mediador, terá que ajudar as crianças a construir soluções pertinentes.

2.2 Planificação de uma manhã de aulas/atividades.

Apresento a planificação da manhã, do dia 17 de maio, do Bibe Encarnado A, iniciando no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de seguida lecionei a Área do Conhecimento do Mundo e realizei o jogo “À procura do tesouro”, na Área de expressão motora. A manhã foi concluída com o Domínio da Matemática. O tema abordado foi “Os transportes marítimos: o submarino”, como pode ser observado no quadro 4.

Quadro 4 – Plano de uma manhã

Plano de uma manhã		
Ano: Bibe Encarnado Educadora: Rita Costa Nome: Sofia M. Santos		
Data: 17 de Maio de 2011 Ano: Mestrado Pré-Escolar N.º 7		
Hora	Area/Domínio	Tema/Actividade
9:00 H – 9:30 H		• Ida para a sala • Ida à casa de banho
9:30H – 9:50H	Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	• Estimulação à leitura e abordagem à escrita.
9:50 H – 10:10 H	Conhecimento do Mundo	• Transportes Marítimos: <ul style="list-style-type: none">○ o submarino
10:10 H – 10:30 H	Expressão Motora	• Jogo “À procura do Tesouro”
10:30H – 10:50H	Expressão e Comunicação: domínio da matemática	• Teoria de conjuntos: <ul style="list-style-type: none">○ Relação de pertença

2.2.1 Planificação da aula no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Iniciei esta aula no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, em articulação com o tema escolhido. Através da leitura de uma história, a criança, ouve a narrativa e vê as imagens que acompanham a mesma, imagina e faz a percepção da mesma de acordo com as suas vivências e a curiosidade do tema lhe desperta, (Quadro 5).

De seguida as crianças realizaram um exercício de abordagem à escrita.

Quadro 5 – Plano de aula no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus – Estrela	
PLANO DE AULA	
Ano: Bibe Encarnado Educadora: Rita Costa Nome: Sofia M. Santos	
Duração: 20 minutos Ano: Mestrado Pré-Escolar	
Data: 17 de Maio de 2011 N.º 7	
Área Expressão e comunicação	
Domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Conteúdos	Procedimentos/ Métodos
<ul style="list-style-type: none">Estimulação à leitura;Abordagem à escrita.	<ul style="list-style-type: none">Dispor as crianças sentadas, em filas, nas almofadas;Ler a história "O submarino mágico";Dialogar com as crianças sobre a história;Pedir às crianças para completar o grafismo da onda e no espaço restante desenhar como imaginam um submano (uma vez que este não aparece na história).
Competências	
Capacidades/ Destrezas	Valores/ Atitudes
<ul style="list-style-type: none">Expressão oral<ul style="list-style-type: none">- Interpretar;- AssociarParticipar<ul style="list-style-type: none">- Saber escutar;- Conhecer	<ul style="list-style-type: none">Motivação<ul style="list-style-type: none">- Curiosidade;- ValorizarSolidariedade<ul style="list-style-type: none">- Compreender;- Colaborar
Materiais: Livro	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem Esta planificação pode estar sujeita a alterações	

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao planificar a sua aula o educador/professor centra-se em três vertentes: o quê? para quê? como? Perante estas vertentes tomará a sua decisão tendo em conta o nível etário das suas crianças, o seu contexto social, o ritmo de aprendizagem de cada uma, entre outros factores. No decorrer do processo ensino/aprendizagem serão feitas adaptações de acordo com necessidades/dificuldades das crianças ou ritmos diferentes de aprendizagem.

Zabalza (2000) defende o desenvolvimento do ensino, em sala de aula, como um espaço de tomada de decisões, modificando-se as previsões no decorrer do processo.

A disposição das crianças, sentadas em filas nas almofadas, permitiu que todas tivessem igual oportunidade de observar as imagens do livro em 3D. A forma como as crianças estão dispostas é determinante para o sucesso da leitura e interpretação da mesma.

O ponto de partida para o sucesso da narrativa é a escolha do espaço em que esta vai ser lida/contada. Dohme (2010) considera que as crianças, em alguns ambientes, possuem pouca concentração e tudo as pode distrair, tornando-se assim, por vezes, difícil para o narrador/contador de histórias recuperar o fio condutor da história.

Uma forma de desenvolver a consciência fonológica é direccionar a atenção das crianças com uma estratégia que facilite a memorização e a motivação à leitura. A repetição de rimas, lengalengas, trava-línguas, mnemónicas ou poemas são muito apreciados pelas crianças. As crianças repetiram comigo pequenas frases que se encontram no Anexo C, gestualizando...

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) é importante explorar o carater lúdico da linguagem, servindo como meio de desenvolver a competência metalinguística.

A opção de ler/contar uma história sobre um submarino, que não estava desenhado na mesma, teve como objetivo apelar aos conhecimentos prévios que as crianças tinham sobre o tema, recorrendo à sua envolvência e fantasia, levando-as a imaginar-se no fundo do mar.

Para Marques (1988), ouvir ler histórias proporciona experiências significativas para a criança, pois envolve-a num ambiente entusiasmante, levando-a a criar uma imagem positiva de si e da linguagem, incluindo o falar e o ouvir.

Dohme (2010) defende que as crianças têm uma necessidade muito grande para imaginar. Para estas, a fantasia não se trata apenas de um passatempo, pois desenvolvem a sua personalidade ao fazerem combinações, visualizações e conjeturas, daquilo que elas pensam que é.

“As histórias também atuam como ferramentas de grande valia na construção desse senso crítico, porque por meio delas os alunos tomam conhecimento de situações alheias à sua realidade, uma vez que podem “navegar” em diferentes culturas, noutras classes sociais, raças e costumes” (p. 18-19).

A capacidade de concentração assim como a aquisição de valores e atitudes são elementos fundamentais para viver em harmonia com a sociedade, desenvolvendo-se ao ouvir uma história. Mas ao educador/professor caberá explorar o significado da mensagem que esta enfatiza.

Dohme (2010) afirma que as histórias aumentam a capacidade de concentração, promovendo a atitude crítica, relativamente ao comportamento de si mesmo e dos seus pares, promovendo regras conscientes e interiorizadas pela própria criança.

Foi pedido às crianças, após ouvirem a história, que completassem o grafismo da onda do mar, numa ficha. Mata (2008) afirma que “uma verdadeira apreensão da escrita só se consegue pelo envolvimento em tarefas de escrita contextualizadas e significativas” (p. 34). Assim, as crianças, ao completarem o grafismo da onda do mar, tentam fazer uma imitação da escrita figurativa.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997) encontramos que a expressão e a comunicação aparecem interligadas, sendo áreas que se completam. O desenho surge, também, como forma de escrita, para esta faixa etária, podendo substituir uma palavra.

No espaço restante e delimitado, da mesma, sugeri que imaginassem como seria um submarino, pedindo-lhes que o desenhassem (Anexo D). Abreu *et al* (1990), consideram que a criança é já por si criadora, cabe ao educador/professor “...estimular essa capacidade e facilitar os meios para que ela a exercite e desenvolva” (p. 81). Assim, surgiram imagens daquilo que cada criança tinha como representação deste tema. Consta do anexo F um exemplo da representação do tema, na figura 57.

Segundo Martins *et al* (2009), o educador/professor partirá das ideias prévias que as crianças exteriorizam relativamente aos fenómenos que observam no seu quotidiano e da sua interação com o meio, levando-as a pontos de partida para novas aprendizagens. Para tal, a adequação de estratégias/atividades, deve ser um dos pontos principais do educador/professor.

Nesta aula ao apelar à imaginação das crianças para desenharem o submarino, sem o terem visto no livro da história, apelei à sua capacidade criadora para atingir o conceito oculto.

Yinger (1986), citado por Zabalza (1994), considera que “ mais do que levar a cabo um plano, a acção é representada como improvisação, dentro do contexto...” (p. 45). Na sala de aula nem sempre a planificação de executa como foi prevista. O surgimento de fatores exteriores, que o educador/professor não pode controlar, leva a alterações.

Foi estabelecida uma ponte entre o mundo que as rodeia e a apreensão que fazem dele. Contudo, a aula poderia ter sido mais enriquecedora se as crianças, ao desenharem o submarino, ouvissem o som no fundo do mar, para existir uma contextualização maior, como eu tinha perspetivado. Uma alteração de espaço não prevista, impossibilitou a concretização plena do meu plano.

2.2.2 Planificação da aula na Área do Conhecimento do Mundo

Tendo em conta que as crianças já tinham abordado, com a educadora, os meios de transporte, escolhi um meio de transporte diferente, proporcionando-lhes sair do seu contexto social e quotidiano, levando-as a experienciar novas situações, nomeadamente, conhecer um mundo novo que só assim é possível através de um submarino: o fundo do mar e as espécies que nele habitam (Quadro 6).

Quadro 6 – Plano de aula na Área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus - Estrela			
PLANO DE AULA			
Ano: Bibe Encarnado		Educadora: Rita Costa	Nome: Sofia M. Santos
Duração: 20 minutos		Ano: Mestrado Pré-Escolar	
Data: 17 de Maio de 2011		N.º 7	
Área: Conhecimento do Mundo			
Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> Meios de Transporte <ul style="list-style-type: none"> Transportes Marítimos <ul style="list-style-type: none"> Submarino 		Procedimentos/ Métodos <ul style="list-style-type: none"> Com as crianças sentadas, em semi-círculo, visionar um filme com um submarino e uma das suas funções. Colocar questões dirigidas acerca do mesmo. Visualizar imagens do submarino de forma a facilitar a aprendizagem deste meio de transporte. Explorar o tema através do diálogo com as crianças e as suas vivências. 	
Competências			
Capacidades/ Destrezas <ul style="list-style-type: none"> Observar <ul style="list-style-type: none"> - Identificar; - Concluir. Participar <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar; - Dialogar. 		Valores/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> Motivação <ul style="list-style-type: none"> - Imaginação; - Curiosidade. Solidariedade <ul style="list-style-type: none"> - Compreender; - Colaborar. 	
Materiais: Filme, datashow e imagens.			
Baseado no Modelo T de Aprendizagem		Esta planificação pode estar sujeita a alterações.	

Inferências/Fundamentação Teórica

As crianças, sentadas em semi-círculo, viram um excerto de um filme sobre o submergir e o emergir dum submarino assim como sua função e utilidade no estudo do fundo do mar. Todas tiveram oportunidade de observar algumas espécies de animais marinhos assim como plantas.

É o contactar com novas realidades que permite, à criança, sair do seu contexto e explorar o mundo. A mudança de disposição das crianças na sala possibilitou um ambiente diferente que levou a uma maior concentração, permitindo, contudo o seu visionamento por todas as crianças.

Marques (1988) considera que a mudança de ambiente é estimulante, desenvolvendo alterações nas estruturas mentais da criança, levando a uma melhor compreensão.

Segundo Trindade (1990) a comunicação entre educador/professor e as crianças compreende, por exemplo, imagens animadas (filme). Assim o educador/professor ao utilizar estes materiais didáticos, além do seu potencial intrínseco, levam também à motivação, incrementando a eficácia do ensino/aprendizagem.

Após o visionamento do excerto do filme, coloquei questões dirigidas sobre o que tinham acabado de ver no excerto do filme.

Matos e Serrazina (1996), consideram o ensino um processo interactivo, onde o educador/professor questiona as crianças de uma forma dirigida, permitindo aperceber-se do que cada criança sabe, levando-a a refletir sobre o seu próprio pensamento e envolver todas as outras crianças que estão a escutar.

De seguida, mostrando imagens às crianças e partindo do que estas pensavam sobre o tema, conseguiu-se a promoção de uma cultura de educação científica, das crianças, desta faixa etária.

Martins *et al* (2009) dizem que as explicações que as crianças constroem são feitas a partir das experiências com os familiares e na escola. O educador/professor proporcionará aprendizagens diversificadas para exploração de questões e fenómenos que elas vivenciam no seu quotidiano, ampliando assim a sua compreensão real e científica.

A área do Conhecimento do Mundo, permite, às crianças, um despertar para a literacia científica. Fontes e Silva (2004) defendem que o ensino das ciências deve ser para todos, em qualquer nível de aprendizagem. Permite adquirir competências para se ajustarem a diferentes contextos na sua vida futura.

A aula inicialmente planeada para decorrer no salão não pode ser concretizada nesse espaço. Esta mudança de local levou-me a improvisar algumas alterações, nomeadamente o filme do submarino não pôde ser projetado na tela. Teve de ser visto no computador o que lhe tirou alguma qualidade. Para colmatar este imprevisto, deveria ter sido passado o filme, posteriormente, com as condições adequadas.

O mesmo aconteceu com as imagens de papel, previamente dimensionadas para o salão, que se tornaram demasiado pequenas para serem vistas no espaço mais

amplo do ginásio. Estas deveriam ter sido distribuídas às crianças que as passariam de mão em mão para as observarem melhor.

Para Schön, citado por Zeichner (1993), "...há acções, reconhecimentos e julgamentos que sabemos levar a cabo espontaneamente..." (p. 25). Como a aula não decorreu no espaço previsto, tornou-se mais difícil concretizar a planificação. Foi o que aconteceu nesta aula.

Para consolidar os conteúdos leccionados nesta aula as crianças realizaram o jogo "À procura do tesouro" (Anexo F). Wiertsema (1999) salienta o valor do jogo de movimento, pois permite uma articulação entre o pensamento, acção e sentimento. Esta estratégia permite que a brincar também se aprenda.

Segundo Matos (1997), "estes tipos de brincar e de se relacionar têm a ver com o desenvolvimento cognitivo: quanto maior for o desenvolvimento cognitivo mais estruturado pode ser o jogo, este, por sua vez, desenvolvendo também o pensamento" (p. 40).

Através deste jogo levei as crianças a vivê-lo como se fosse um "faz de conta", mas criando uma situação de aprendizagem do real (Figura 1 e Figura 2). E as referidas figuras estão colocadas no Anexo G.

Após alguns dias realizei uma atividade de carácter prático, com a realização de uma ficha de trabalho a pares (Anexo H). Esta permitiu diagnosticar concepções alternativas das crianças, propiciando a reestruturação dos conceitos com base em conceitos científicos, explicados e adaptados de acordo com a maturação psicológica destas crianças (Figura 1, Figura 2, Figura 3 e Figura 4). As referidas figuras constam do Anexo I.

2.2.3 Planificação da aula no Domínio da Matemática

Por fim lecionei a aula no Domínio da matemática, abordei a teoria de conjuntos, como apresento no quadro 7.

Quadro 7 – Plano de aula no Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus - Estrela	
PLANO DE AULA	
Ano: Bibe Encarnado	Educadora: Rita Costa
Duração: 20 minutos	Ano: Mestrado Pré-Escolar
Data: 17 de Maio de 2011	N.º 7
Domínio: da matemática	
Conteúdos <ul style="list-style-type: none"> Teoria de Conjuntos Classificação de conjuntos Cardinal de um conjunto Relação de Pertença 	Procedimentos/ Métodos <ul style="list-style-type: none"> Distribuir o material alternativo pelas crianças que estão nos seus lugares sentadas. Aplicar a Teoria de Conjunto com recurso ao material alternativo de forma a explorar a noção de cardinal através da contagem de elementos. Verificar se "o elemento" pertence e não pertence a cada conjunto.
Competências	
Capacidades/ Destrezas <ul style="list-style-type: none"> Observar <ul style="list-style-type: none"> - Identificar; - Concluir. Participar <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar; - Dialogar. 	Valores/ Atitudes <ul style="list-style-type: none"> Motivação <ul style="list-style-type: none"> - Imaginação; - Curiosidade. Solidariedade <ul style="list-style-type: none"> - Compreender; - Colaborar.
Materiais: Material alternativo.	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem	
Esta planificação pode estar sujeita a alterações.	

Inferências/Fundamentação Teórica

Nesta aula as crianças ficaram sentadas nos seus lugares, nas mesas. Esta opção apresentava-se como a mais adequada para atingir os objetivos propostos, deste modo as crianças podiam manipular os materiais alternativos de uma forma funcional e que estivessem todas em igualdade de circunstâncias quanto à orientação espacial e lateralidade.

O desenvolvimento da estrutura espacial permite à criança identificar a esquerda/direita, frente/atrás/ao lado, dentro/fora, em cima/em baixo e primeiro/último/entre. Para Lorenzato (2006), citado por Caldeira (2009b), estas noções trabalhadas em sala de aula devem ser dinamizadas de diferentes formas, facilitando a apreensão do seu significado.

O uso de material alternativo foi ajustado ao objetivo da aula, revisão do cardinal do conjunto, introdução à relação de pertença e não pertença e respetivos símbolos (Teoria de Conjuntos).

Serrazina (1991), citada por Caldeira (2009b), afirma que cabe ao educador/professor tomar a decisão de como os usar, quando e o motivo da sua utilização.

Foi dado a cada criança um pequeno saco contendo representações de estrelas-do-mar, um búzio, um caranguejo, letra A para identificar o conjunto e um fio de lã para representar a linha fronteira (Figura 1). A figura encontra-se no Anexo J.

O material não estruturado foi aplicado por despertar o interesse da criança e permitindo-lhe manipulá-lo livremente. As várias tentativas, e até mesmo os erros, conduzem à construção mais sólida dos conceitos de conjunto, cardinal do conjunto e pertença e não pertença.

Segundo Moyer (2001), citada por Caldeira (2009b), a manipulação dos materiais proporciona às crianças a formação de imagens que dão um suporte mental aos conceitos abstratos. Para esta autora os materiais manipulativos são apenas “ferramentas” cuja tarefa é desempenharem o papel para o qual o educador/professor as escolheu.

Foi através dos materiais alternativos que as crianças formaram os conjuntos solicitados e aplicaram as representações de pertence e não pertence que lhes foram fornecidas.

Marques (1988) afirma que é através da formação e comparação dos conjuntos que a criança chega à noção de classificação.

Ao manipular o material alternativo, a criança fá-lo de forma lúdica e, simultaneamente, desenvolve o pensamento prático e o abstrato.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997), citadas por Castro e Rodrigues (2008), consideram que para as crianças compreenderem as várias hipóteses de agrupar ou colocar por categorias os objectos de acordo com as suas características o devem fazer “...reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um conjunto e a outro conjunto” (p. 63).

No final da aula as crianças exploraram livremente o material.

Cardoso (2002), citada por Caldeira (2009b), defende que a criança deve poder explorar livremente material didático de forma lúdica.

Refletindo sobre a planificação e a execução da aula concluí que os objetivos tinham sido atingidos. As crianças mostraram interesse e participaram ativamente. Contudo, as noções de pertença e não pertença não foram, por lapso, aplicadas no quadro. Foram somente manipuladas pelos alunos nas respectivas mesas.

Dewey (1996), citado por Zabalza (1994), salienta “a reflexão é a aceitação da responsabilidade para uma acção futura” (p. 45).

É preciso passar do pensamento à ação e aplicar os ensinamentos retirados de uma aula em futuras aulas.

2.3 Planificações da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional

Apresento no quadro a seguir, Quadro 8, pela respetiva ordem as áreas/domínios que foram lecionados na Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional. Esta prova decorreu em dois dias, no dia 17 e 27 de junho tendo sido sorteado o dia, a hora e um dos bibes em que fiz estágio (podendo ser o Bibe Amarelo A, Bibe Encarnado A ou o Bibe Azul A). No sorteio fiquei no segundo dia da prova, dia 27 de junho, às 9h30m no Bibe Azul A. A área temática que abordei foi “Os dinossauros – o Braquiossauro”. Fui avaliada pela Educadora Cooperante e por dois Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada.

Plano das áreas/domínios que foram lecionados na Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional

Apresento o quadro com o plano das áreas/domínios, do dia 27 de junho, do Bibe Azul A, que decorreram na sequência apresentada.

Quadro 8 – Plano de atividades

Jardim-Escola João de Deus – Estrela	
Plano de Atividades - Plano da Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional	
Ano: Bibe Azul	Educadora: Rita Durão
Nome: Sofia M. Santos	
Duração: 75 minutos	Ano: Mestrado Pré - Escolar
Data: 27 de junho de 2011	N.º 7
Area Temática: Os Dinossauros	
Hora	Area/Dominio
9.30h – 9.50h	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita: Estimulação à leitura; Interpretação da História; Leitura de frases e palavras, contextualização das palavras lidas e formação de palavras.
9.50h – 10.10h	Conhecimento do Mundo: Os Dinossauros: o braquiossauro.
10.10h – 10.25h	Expressão Motora: Jogo "À caça de ovos de dinossauros".
10.25h – 10.45h	Domínio da matemática: 3.º e 4.º Dom de Froebel.

2.3.1 Planificação da aula no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Iniciei a Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional no Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, articulando-o com a temática escolhida. Comecei por ler uma história relacionada com o tema. A leitura da história foi acompanhada com um som de fundo: a música "My friend the Brachiosaurus", do filme Jurassic Park, quadro 9.

Posteriormente foi feita, com as crianças, a interpretação da história. Em seguida voltaram para os seus lugares onde leram algumas palavras relacionadas com a história, com as quais completaram o texto lacunar. Por último, como exercício de memorização formaram essas mesmas palavras, com as sílabas distribuídas. Estabelecendo a correspondência entre a cor da imagem e a cor das sílabas.

Quadro 9 – Plano de aula no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus - Estrela	
PLANO DE AULA	
Ano: Bibe Azul	Ano: Educadora: Rita Durão
Nome: Sofia M. Santos	
Duração: 20 minutos	Ano: Mestrado Pré – Escolar
Data: 27 de junho de 2011	N.º 7
Área: Expressão e Comunicação	
Domínio: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	
Conteúdos	Procedimentos/Métodos
<ul style="list-style-type: none"> • Estimulação à leitura; • Interpretação da história; • Leitura de frases e palavras; • Contextualização das palavras lidas; • Formação de palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor as crianças sentadas nas almofadas. • Ler a história "Os dinossauros", utilizando um livro. • Sentar as crianças nas mesas. • Contextualizar palavras, num texto lacunar, relacionadas com a história "Os dinossauros", promovendo a estimulação e iniciação à leitura. • Formar as palavras, correspondentes à imagem, com as sílabas respetivas.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar; - Associar. • Participar <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar; - Conhecer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> - Realizar bem as tarefas - Coerência • Motivação <ul style="list-style-type: none"> - Interesse; - Desenvolvimento individual.
Materiais: Livro, fichas e material de apoio.	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem	Esta planificação pode estar sujeita a alterações.

Inferências/Fundamentação Teórica

Ao ler a história “os dinossauros”, com a música “My friend the brachiosaurus”, do filme Jurassic Park, criei um ambiente motivador e apelativo para a concentração e atenção das crianças relativamente à leitura. Estas estavam sentadas em almofadas permitindo um maior conforto. Ao ouvirem a história lida em voz alta, de forma expressiva e motivadora, foram criadas expectativas em relação ao tema que por si só lhes despertou curiosidade.

Trindade (1990) salienta que poderá ser uma boa estratégia utilizar um som de fundo permanente, dando ênfase à realidade do contexto que está a ser lido, estabelecendo a relação entre leitura, som e tema.

As crianças ouvem com prazer as histórias. Ao envolve-las neste ambiente elas focam-se muito interessadamente na história.

A criança depara-se com a tarefa de aprender a ler. Este processo envolve compreender e interiorizar determinados símbolos e regras. Ruivo (2009), afirma que “saber ler é pois uma aquisição que, não sendo tão natural como a fala, é tão importante como ela para o bem-estar do indivíduo” (p. 54). É importante proporcionar às crianças experiências que promovam o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita.

A leitura da história foi feita com um livro grande, elaborado por mim. É importante as crianças conseguirem visualizar bem as imagens assim como o texto escrito.

Fernandes (2004) defende que o educador deve utilizar livros de grande dimensão, permitindo, à criança, seguir a leitura.

Após ouvirem a história, as crianças regressarem aos seus lugares, nas mesas. No quadro estavam palavras que pertenciam a um texto lacunar. As crianças tinham à sua frente o mesmo texto e numa figura que representava uma pegada tinham as palavras que estavam em falta. Ao lerem as palavras, contextualizaram-nas nos espaços em branco do texto lacunar (figura 65). A figura encontra-se no anexo L.

Mata (2008) considera que mais importante do que as crianças alcançarem a mesma etapa, no pré-escolar, é terem igualdade de oportunidades para que todas possam brincar com a escrita, explorando-a e refletindo sobre ela. Assim, as crianças contextualizam-na de acordo com a sua função, levando-a a uma aprendizagem significativa.

Ao estabelecer uma relação entre a linguagem oral e a escrita, caminha-se para uma aquisição de competências metalinguísticas, desenvolvendo a consciência fonológica.

Segundo Mata (2008) é importante promover diferentes estratégias para a aquisição da escrita. As crianças ao ouvirem as sílabas e associarem-nas à sua imagem gráfica estabeleceram a correspondência ao som e à grafia. A cor das imagens auxiliou a estabelecer esta correspondência.

As crianças realizaram esta atividade com interesse e facilidade (Figura 1). A figura encontra-se no Anexo K. No entanto, esta aula poderia ter sido ainda mais bem conseguida se as imagens do livro tivessem sido mais ampliadas. Poderia também ter feito mais perguntas sobre a história. A cor amarela usada na última sílaba da palavra “ovos” não lhe deu grande visibilidade.

O facto de ter um plano diversificado e querer cumpri-lo limitou-me no número de perguntas de interpretação da história.

Como só tinha estagiado com estas crianças no 1.º Período não tinha uma ideia precisa do tempo que levariam a realizar as tarefas propostas dado que já adquiriram outras competências.

2.3.2 Planificação da aula na Área do Conhecimento do Mundo.

Nesta área abordei a temática dos dinossauros, focando-me no braquiossauro, desde as suas características físicas, habitat, alimentação e reprodução, utilizando uma imagem grande e manipulativa.

Uma vez que são seres que já não habitam a Terra, criei uma experiência mais real com a utilização de excertos de documentários da BBC e de vários filmes do “Jurassic Park”.

Utilizando uma escala que representa a comparação real entre o tamanho de um braquiossauro e do homem, levei as crianças a imaginar o tamanho real desta espécie.

O grande mistério do desaparecimento desta espécie e de muitos outros seres vivos foi o mote para terminar esta área. Através de um filme, que apresentava de forma apelativa e ativa uma das teorias do seu desaparecimento, permitiu às crianças inferirem sobre a teoria em questão.

Quadro 10 – Plano de aula na Área do Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus - Estrela	
PLANO DE AULA	
Ano: Bibe Azul Educadora: Rita Durão	Nome: Sofia M. Santos
Duração: 20 minutos	Ano: Mestrado Pré – Escolar
Data: 27 de junho de 2011	N.º 7
Área: Conhecimento do Mundo	
Conteúdos	Procedimentos/Métodos
Os Dinossauros	<ul style="list-style-type: none"> • Dispor as crianças, nos seus lugares, nos estiradores. • Dialogar sobre a especificidade do braquiossauro, com a utilização de uma imagem, no que se refere às características físicas, habitat, alimentação e reprodução.
O Braquiossauro (Brachiosaurus)	<ul style="list-style-type: none"> • Com base em excertos de filmes, visualizar algumas das características atrás referidas. • Comparar a altura do homem com a do braquiossauro. • Inferir, com a visualização de um filme, uma das teorias que explicam a extinção dos dinossauros.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> • Observar <ul style="list-style-type: none"> - Identificar; - Concluir. • Participar <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar; - Dialogar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivação <ul style="list-style-type: none"> - Imaginação; - Curiosidade. • Convivência <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar; - Partilhar.
Materiais: Imagens, filme, mapa, datashow.	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem	
Esta planificação pode estar sujeita a alterações.	

Inferências/Fundamentação Teórica

Iniciei esta aula com uma imagem grande dum braquiossauro no seu habitat, exposta no quadro. Foi a partir desta imagem que as crianças observaram as suas características, o nascimento a partir de ovos e o respetivo habitat (Figura 1). A figura encontra-se no Anexo L.

Esta observação foi estimulada com perguntas dirigidas às crianças, orientando-as para se focarem em determinadas características e tirarem conclusões sobre estes animais.

Galvão *et al* (2006) defendem que o ensino das ciências é cada vez mais interdisciplinar, promovendo-se ambientes que desenvolvam “... a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro...” (p. 16). Assim, estimula-se o pensamento analítico e interpretativo das crianças.

A partir desta observação as crianças conseguiram imaginar estes animais, que não existem na atualidade, e sobre os quais o mundo científico ainda tem muitas dúvidas.

Martins *et al* (2009), sustentam que a aprendizagem do tipo causa/efeito, ocorre através da manipulação de objectos.

Ao abordar a alimentação do braquiossauro uma das crianças foi solicitada para ir junto da imagem e “abrir” o estômago deste animal. Todas as crianças observaram que no interior do estômago havia ervas e pedras (Figura 2). A figura encontra-se no Anexo L. Foi a partir desta imagem que se estabeleceu um diálogo sobre o processo digestivo destes animais. As crianças ficaram a saber qual a função das pedras.

Em seguida, as crianças viram uma sequência de excertos de alguns filmes sobre a vida dos braquiossauros. Este filme teve como objetivo consolidar os conteúdos abordados (Figura 3). A figura encontra-se no Anexo L.

O recurso ao filme despertou interesse nas crianças que nos nossos dias vivem rodeadas das tecnologias da comunicação. Esta diferente abordagem do tema tornou-se enriquecedora na medida em que lhes foram mostrados dinossauros em movimento no seu habitat.

Delors *et al* (1997), citados por Botelho-Silveira (2009b) afirmam que as tecnologias de comunicação, quando bem utilizadas, podem melhorar a aprendizagem, tornando-a mais atrativa, aumentando o grau de conhecimento e de competência.

Após terem visto o filme, as crianças observaram uma imagem que reproduzia, à escala, em papel quadriculado, a figura de um homem e a de um braquiossauro. Uma criança foi solicitada para ir ao quadro e verificar quantos homens eram necessários para atingir a altura do braquiossauro. Efetuou uma atividade prática de medição, ao usar a figura do homem para avaliar quantos seriam precisos para atingir a altura do braquiossauro (Figura 4). A figura encontra-se no Anexo L.

Esta atividade permitiu às crianças realizarem uma atividade interdisciplinar entre a área do conhecimento do mundo e a matemática.

Segundo a APM (2007), no programa do Pré-Escolar, devem ser abordados conteúdos relacionados com medições. A criança desenvolve assim atividades de

medição, com utilização da comparação, que serão importantes não só no seu percurso escolar mas também no seu quotidiano futuro.

Após esta atividade de medição foi projetado um filme que apresentava a extinção dos dinossauros no nosso planeta. Esta extinção apoiava-se na teoria que atribui este facto ao choque de um meteorito com a Terra.

As crianças viram o filme atentamente e quando questionadas responderam o que tinham apreendido. Após este diálogo, completei as lacunas que revelaram.

Haigh (2010) defende o “aprender pela descoberta”, em que o educador/professor planifique orientando, transmitindo, fazendo perguntas, levando os alunos por um caminho que os conduzirá a uma descoberta.

Esta aula poderia ter sido melhor se as crianças também tivessem tido a oportunidade de manusearem algumas pedras para esmagar plantas, de forma a compreenderem melhor o processo digestivo do braquiossauro. A excessiva luminosidade da sala de aula prejudicou a nitidez das imagens dos filmes projetados. Reconheço que deveria ter experimentado este meio antes de concretizar a aula.

Penso que esta aula, ao abordar o fascinante mundo dos dinossauros levou as crianças a partilharem o tema com os pais, na medida em que lhes incuti a ideia de irem visitar alguns museus.

Reis (2008), considera que “para além de ser necessário que a escola tome a iniciativa de fomentar o envolvimento de todas as famílias, também é necessário, então, utilizar outras estratégias de aproximação entre a escola e a família” (p.75).

As ideias que as crianças levam da escola para os pais são geralmente muito acarinhadas por estes.

2.3.3 Planificação da aula na Expressão Motora.

Nesta aula optei por apresentar às crianças, dinamizando um jogo, uma réplica de uma escavação de ovos, dando-lhes a oportunidade de sentirem o prazer da descoberta. Ao recriar o ambiente real de uma escavação, tiveram a possibilidade de agir como se fossem paleontólogos à procura de ovos de dinossauros, como pode ser verificado no quadro 11.

Quadro 11 – Plano de aula na Área da Expressão e Comunicação

Jardim-Escola João de Deus - Estrela	
PLANO DE AULA	
Ano: Bibe Azul Educadora: Rita Durão	Nome: Sofia M. Santos
Duração: 15 minutos	Ano: Mestrado Educação Pré-Escolar
Data: 27 de junho de 2011	N.º 7
Área: Expressão e Comunicação – Domínio: Expressão motora e dramática	
Conteúdos	Procedimentos/Métodos
<ul style="list-style-type: none"> Estafeta Motricidade fina Jogo simbólico Contagem 	<ul style="list-style-type: none"> Explicar as regras e os objectivos do jogo. Realizar o jogo "Caça aos ovos de dinossauros". Dividir as crianças em quatro grupos, constituindo equipas formadas por exploradores que estudam os ovos dos dinossauros: Lupa Amarela, Lupa Laranja, Lupa Castanha e Lupa Verde. Procurar, por equipas, os ovos de dinossauros no espaço com a sua cor. Usar o pincel para retirar a areia que está a cobrir os ovos e levar um ovo de cada vez (cada criança). Embrulhar cada ovo em jornal e colocá-lo no recipiente da respetiva equipa. Contar os ovos da sua equipa.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Expressão corporal <ul style="list-style-type: none"> - explorar; - manipular. Participar <ul style="list-style-type: none"> - Saber escutar; - Aceitar. 	<ul style="list-style-type: none"> Motivação <ul style="list-style-type: none"> - Imaginação; - Curiosidade. Convivência <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar; - Partilhar.
Materiais: pincéis, ovos, areia, recipientes, caixas, jornais e lupas identificadoras de cada grupo.	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem	Esta planificação pode estar sujeita a alterações.

Inferências/Fundamentação Teórica

O “faz de conta” de uma escavação foi uma forma diferente de sistematizar os conteúdos abordados, estava presente a ideia de como se pode conhecer o passado, muito longínquo, do nosso Planeta. A jogar também se aprende.

Wiertsema (1999), refere os jogos de movimento como “uma oportunidade de aprender a conhecer o mundo, “as situações imaginárias dão” um novo discernimento, auto-confiança ou uma nova energia, que nos podem ajudar a coexistir melhor com a realidade do quotidiano” (p.11).

Comecei por dividir as crianças por quatro equipas, identificadas: Lupa Amarela, Lupa Laranja, Lupa Castanha e Lupa Verde. Seriam paleontólogos que procuravam ovos para levar, em boas condições, para o laboratório onde os iriam estudar. Assim, foi-lhes transmitido que todos os cuidados são necessários para manipular material tão frágil. Por isso, as crianças utilizaram pincéis para retirar a areia e embrulharam os ovos em papel de jornal. Esta actividade permitiu trabalhar o espírito de equipa e a responsabilização, respeitando e partilhando com todos os membros da equipa (Figura 1). A figura encontra-se no Anexo M.

Jesus (2002), refere a importância do jogo para a criança compreender melhor as actividades dos adultos. O mesmo autor menciona a importância do ganhar e do perder, o entreajudar-se, como aspectos que permitem à criança aprender a viver em sociedade.

É importante para as crianças, na Educação Pré-Escolar, estabelecer relações com os adultos e entre elas. Neste processo de socialização os pais têm que ter bem presente que não devem cair num dos extremos: deixar a criança fazer tudo ou impedir a criança de experimentar actividades novas. As regras devem ser incutidas desde o início. Caldeira (2009a), afirma que:

“as actividades com os jogos educativos, estimulam a criatividade, a formulação e a reformulação de conceitos, a elaboração de diferentes estratégias para se chegar a um resultado, o respeito às regras, etc. Têm como proposta desenvolver o raciocínio lógico e dedutivo” (p. 356).

Quando o tempo terminou cada equipa contou os seus ovos e comparou as pontuações com as outras equipas, chegando-se assim à equipa vencedora.

Para a APM (2007) a contagem é o suporte fundamental para o trabalho primário na aquisição do conceito de número. Quanto mais experiências de contagem as crianças realizam mais facilmente desenvolvem a noção de número, as relações

numéricas assim como as operações. As crianças devem adquirir as suas próprias competências numéricas de uma forma lúdica e em grupo.

Grilo (2002), citado por Neto (2002), considera que a Educação Pré-Escolar é um grande complemento da família, mas os pais não conseguem substituir-se por outras crianças. A aprendizagem em grupo é uma mais valia, as crianças interagem e estimulam-se reciprocamente.

O jogo permitiu-me abordar estes conteúdos de uma forma interdisciplinar, visto que proporcionou a aquisição de conhecimentos na Área do Conhecimento do Mundo e reforçar os do Domínio da Matemática. Penso que é na prática de uma aprendizagem lúdica que a escola oferece grandes vantagens em relação ao meio familiar.

2.3.4 Planificação da aula no Domínio da Matemática.

Terminei a Prova Prática de Avaliação de Capacidade Profissional com a aula no Domínio da Matemática, mantendo a temática dos dinossauros, como pode ser visto no quadro 12.

Nesta aula, as crianças utilizaram os Dons de Froebel para completarem a construção do Braquiossauro.

Após esta construção as crianças, utilizando material não estruturado, resolveram uma situação problemática, com recurso à divisão.

Quadro 12 – Plano de aula no Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus - Estrela	
PLANO DE AULA	
Ano: Bibe Azul Educadora: Rita Durão	Nome: Sofia M. Santos
Duração: 20 minutos	Ano: MPE
Data: 27 de junho de 2011	N.º 7
Domínio: Matemática	
Conteúdos	Procedimentos/Métodos
<ul style="list-style-type: none"> 3.º e 4.º Dom de Froebel Construção do Braquiossauro Situações Problemáticas 	<ul style="list-style-type: none"> Distribuir o 3.º e 4.º Dom de Froebel pelas crianças que estão nos seus lugares sentadas. Completar, uma base com as peças desenhadas do 3.º e 4.º Dom de Froebel, com os dons respetivos. Realizar uma situação problemática de forma a trabalhar a divisão com recurso a material não estruturado.
Competências	
Capacidades/Destrezas	Valores/Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Manipular <ul style="list-style-type: none"> - Construir; - Comprovar. Raciocínio lógico <ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Compreender; - Relacionar. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação <ul style="list-style-type: none"> - Atenção. Responsabilidade <ul style="list-style-type: none"> - Autodisciplina; - Organização.
Materiais: Base, 3.º e 4.º Dom de Froebel, material não estruturado, datashow.	
Baseado no Modelo T de Aprendizagem	
Esta planificação pode estar sujeita a alterações.	

Inferências/Fundamentação Teórica

Esta aula iniciou-se com a construção do braquiossauro pelas crianças que utilizaram o 3.º e 4.º Dons de Froebel. Fizeram-na à medida que iam observando as peças dos Dons projetadas na tela. Todas tinham uma base em papel com a mesma imagem da tela (Figura 1). A figura encontra-se no Anexo N.

Segundo Caldeira (2009a) Froebel considera que a infância é a fase mais importante da vida para aprender. Esta aprendizagem é feita através do brincar e é fundamental para o desenvolvimento futuro da criança.

A construção do braquiossauro com os dons de Froebel procurou estabelecer uma ligação entre o brincar e o observar.

Para Froebel, a máxima que deve reger toda a educação é “(...) observar, apenas observar pois a criança mesmo te ensinará” (apud Cole(1907), citado por Caldeira (2009a, p.227).

Froebel dá assim um papel primordial à observação.

Cada criança tem o seu ritmo de aprendizagem. Os tempos de aprendizagem são diferentes de criança para criança. Segundo Caldeira (2009b) é, portanto, necessário haver uma harmonia entre o “desenvolvimento psicogenético” e as tarefas realizadas na escola. O processo ensino/aprendizagem deve desenvolver-se do concreto para o abstrato. Através de atividades que envolvam a manipulação de materiais, a criança consegue fazer a representação figurativa e posteriormente a representação simbólica.

Para os filósofos da corrente de John Locke “Nada está na mente que não tenha passado pelos sentidos”.

A utilização de materiais estruturados ou não estruturados tem uma importância fundamental no processo ensino/aprendizagem na Educação Pré-Escolar. No domínio da Matemática podemos considerá-los indispensáveis. Ao manipulá-los a criança apreende através dos sentidos os conceitos abstratos. Passa do particular para o geral construindo o raciocínio abstrato.

Alsina (2004), que Caldeira (2009b) cita, afirma que “a acção mental que é estimulada quando as crianças têm a possibilidade de ter os objectos nas suas mãos” (p. 33). Assim concluímos que a manipulação é apenas um meio para alcançar uma determinada competência.

Antes de as crianças realizarem a divisão contei-lhes uma pequena história alusiva ao braquiossauro e à sua reprodução, assim as crianças exploraram a divisão envolvendo-se na resolução do problema de uma forma lúdica.

A APM (2007) defende que neste nível etário as crianças devem efetuar a divisão utilizando objetos integrados num problema com enredo.

Ao realizar, nesta aula, uma situação problemática que seria resolvida com recurso à divisão, pretendi também que as crianças passassem do concreto para o abstrato. Foi distribuído a cada uma um retângulo de papel onde se viam três buracos rodeados de terra. Assim como representações, musgami, de ovos de dinossauros.

Foi pedido às crianças para distribuírem equitativamente a dúzia e meia de ovos de braquiossauro pelos três buracos representados no papel (Figura 2). A figura encontra-se no Anexo N.

Segundo Caldeira (2009b) as crianças no seu dia-a-dia são confrontadas com situações que implicam o recurso à divisão. As crianças ao fazerem a distribuição podem fazê-lo por diversas tentativas até conseguirem a igualdade correta.

Após as crianças terem colocado seis ovos em cada um dos três buracos, perfazendo assim dúzia e meia foram solicitadas a calcular mentalmente quantos ovos faltavam para completar duas dúzias. Às crianças que precisaram de resolver esta situação problemática de uma forma concreta, sugeri-lhes que contassem a partir de dezoito até vinte e quatro, utilizando os ovos ainda disponíveis. A APM (2007) afirma que os alunos devem utilizar estratégias de “contar a partir de” para chegarem à parcela desconhecida. Obtida essa parcela (seis ovos) as crianças distribuíram equitativamente os ovos pelos três buracos. As crianças no final foram solicitadas a verificar o número de ovos em cada buraco.

Se voltasse a dar esta aula um dos procedimentos que alterava seria modificar as bases que distribuí a cada criança para fazerem a construção do braquiossauro utilizando os Dons de Froebel. Nelas não constaria o esquema da construção que estava visível na tela. Ao planificar a aula fiz outra opção visto que era uma construção nova que exigia uma observação atenta e receei que o tempo não fosse suficiente para a concretizar. O facto de ter estagiado com esta turma apenas no 1.º Período e não tendo portanto acompanhado diretamente a evolução destas crianças, fez-me planificar assim a aula.

Outro aspeto a melhorar seria durante a situação problemática da divisão ter feito mais perguntas para que as crianças no fim da situação problemática passassem da divisão concreta para a abstrata de uma forma mais aprofundada.

A minha reflexão final sobre esta aula leva-me a pensar que “o caminho faz-se caminhando”. São as experiências bem sucedidas e as menos bem sucedidas que conduzem à formação global do docente.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

Neste capítulo é feita uma apresentação teórica da avaliação, abordando as propostas de trabalho no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na área do Conhecimento do Mundo e no domínio da Matemática e as respetivas fundamentações teóricas.

Encontra-se dividido em cinco partes. A primeira parte aborda a fundamentação teórica da avaliação na Educação.

A segunda parte é constituída pela apresentação do dispositivo de avaliação no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a avaliação de uma atividade de abordagem à escrita. Na terceira parte, no âmbito da área do Conhecimento do Mundo, foi realizada uma atividade de avaliação dos conceitos abordados nesta temática. Na quarta parte, é apresentada a avaliação de uma atividade no domínio da Matemática, relativa ao tema. Cada uma destas três partes terá uma breve fundamentação teórica apoiada em autores.

As partes relativas aos dispositivos de avaliação são constituídas por: descrição dos parâmetros, critérios de avaliação e cotações; grelha de avaliação; descrição da grelha de avaliação; apresentação dos resultados em gráficos e análise dos mesmos.

Na quinta parte é apresentada uma reflexão final sustentada com autores.

No que se refere aos nomes das crianças, estes nunca são referidos, aplicando diferentes letras para os designar. Estas não correspondem às suas iniciais.

São apresentadas, em anexo, uma ficha de diagnóstico aplicada no Bibe Encarnado A, fotografias do material e das atividades, assim como as fichas de avaliação.

3.1 Importância da Avaliação

A avaliação desempenha uma função primordial no processo do ensino aprendizagem, mas durante muitos anos teve apenas um papel classificativo: avaliação sumativa. Este tipo de avaliação implicava uma paragem no processo ensino/aprendizagem.

Fernandes (1992) afirma que a avaliação é uma componente tão importante como qualquer outra no processo ensino/aprendizagem. Ela indica ao professor as dificuldades reveladas pelo aluno, permitindo-lhe fazer os ajustamentos necessários.

Tavares e Alarcão (2002), atribuem à avaliação diagnóstica uma dupla função: por um lado deteta as dificuldades de aprendizagem e, por outro, posiciona em que nível a criança se encontra ou que pré-requisitos já possui.

Esta avaliação é realizada, normalmente, no início do ano letivo ou na abordagem inicial de um determinado conteúdo.

A Circular 4 /DGIDC/DSDC (2011), no seu ponto II, aponta a avaliação diagnóstica, realizada pelo educador, como uma forma de caracterizar quer o grupo quer cada criança. Assim, fica a conhecer as suas necessidades e interesses e os seus contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da ação educativa, no âmbito projecto curricular de grupo.

Com base nesta avaliação o educador/professor define que competências pretende desenvolver nas atividades que irá realizar ao longo do ano, levando a intervenções educativas adequadas. Essas competências respeitarão as especificidades de cada uma das crianças ou do grupo, articulando os saberes, que serão ampliados às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do saber, do decidir, do conviver e viver com os outros.

Cortesão (2002) defende que a avaliação diagnóstica se reveste de grande importância na medida em que fornece aos professores/educadores os dados que lhes permitem adequar a sua planificação às características e conhecimentos prévios dos alunos.

No Anexo O é apresentado um exemplo de uma ficha de avaliação diagnóstica que foi aplicada no bibe encarnado A. É a partir desta avaliação que o educador/professor procede à elaboração do projecto curricular de turma.

Uma avaliação de diagnóstico permite implementar, de uma forma mais correta e eficiente, a avaliação formativa.

A avaliação formativa tem como objetivos fornecer ao educador/professor elementos sobre a assimilação dos conteúdos já lecionados. Tem assim uma função reguladora de todo o processo de ensino. A partir dela o professor pode ter que implementar atividades de remediação ou de enriquecimento.

Nesta avaliação deve estar presente a ideia que o essencial é aprender a aprender. A criança deve ser construtora dos seus próprios saberes, adquirindo a capacidade de os conseguir aplicar noutras situações.

Ao reformular a planificação dos conteúdos, que a avaliação revelou não estarem devidamente assimilados, o educador/professor deve adotar novas estratégias.

Segundo Leite e Fernandes (2003), esta avaliação permite que o educador/professor faça uma auto-regulação dos saberes a transmitir. Permite-lhe implementar estratégias adequadas à diversidade dos alunos, aos seus interesses, valores culturais, atitudes, ritmos e estilos de aprendizagem.

O Ministério da Educação, na Circular n.º4/ DGIDC/ DSDC (2011), reconhece a importante função da avaliação formativa na Educação Pré-Escolar. Nesta circular é referido que a avaliação na Educação Pré-Escolar adopta uma dimensão marcadamente formativa, sendo, essencialmente, um processo contínuo e interpretativo, baseando-se mais nos processos do que nos resultados. A criança é protagonista da sua aprendizagem, tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassar. A Educação Pré-Escolar é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte.

Nos termos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ministério da Educação (1997), no Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto, capítulo III:

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (p. 27).

Tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo, visando o respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada, as estratégias a desenvolver devem ser adequadas a um saber específico e a uma atitude, levando ao ato pedagógico de avaliar. O educador/professor deverá:

- segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, capítulo II, ponto 1, conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”
- segundo o mesmo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, capítulo II, ponto 3, alínea e, o educador/professor deve avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.”

É de salientar que a avaliação decorre em vários momentos: na planificação, na recolha e interpretação da informação e apropriação dos processos e práticas, sendo estes reformulados sempre que se justifique.

Como componente integrada no currículo da Educação Pré-Escolar, a avaliação leva a momentos de reflexão e decisão sobre o projecto pedagógico/curricular.

Para Bredekamp e Rosengrant (1993), citados por Santos (2008), avaliar é “o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como base para a variedade de decisões educacionais” (p. 6).

A Circular n.º 17/DSDC/DEPEB (2007), no ponto 1.1, secção B, estabelece que o educador deverá avaliar as várias fases do processo, constituindo a avaliação o suporte do planeamento e, no final do ano, realizará um relatório, apresentando os seguintes tópicos: atividades desenvolvidas, recursos mobilizados, ambiente de trabalho, efeitos, avaliação final e perspectivas para o ano seguinte.

No ponto 2 da Circular n.º 17/DSDC/DEPEB (2007), são definidas as finalidades da avaliação, os seus princípios e os seus intervenientes. O educador elaborará o relatório final, com a informação global das aprendizagens significativas de cada criança, sendo este documento dado a conhecer aos pais/encarregados de educação, evidenciando o que a criança sabe fazer e o que é capaz de fazer.

A avaliação sumativa, na Educação Pré-Escolar, é concretizada no final de cada período, mas reveste-se de um carácter qualitativo. No anexo P é apresentado um exemplo de uma grelha de observação, onde estão evidenciadas as competências e os comportamentos que a criança atingiu ou que tem que superar.

Portugal e Laevers (2010) acentuam que na educação inclusiva o educador/professor preocupa-se com o contexto e a estimulação para que a criança supere as suas dificuldades, não descurando as necessidades de cada criança da turma.

Sendo a avaliação contextualizada, qualquer momento/tarefa permite ao educador recolher informação sobre o grupo/criança. A avaliação sumativa é baseada na avaliação de diagnóstico e formativa.

Tavares e Alarcão (2002) sustentam que “a avaliação do produto está normalmente associada à avaliação sumativa. Mas um professor não deve apenas preocupar-se com a avaliação do produto. A sua missão de educador impõe-lhe que avalie também o processo” (p. 181). Este processo da avaliação é baseado na avaliação formativa, que por sua vez tem que ser muito esclarecedora permitindo à criança, superar as suas dificuldades, orientada pelo educador/professor. Se este processo foi bem conduzindo a criança fará a sua própria auto-correcção.

É ao educador que compete escolher e combinar a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características do grupo e de cada criança, os seus interesses e necessidades. Assim, professores/educadores, pais e crianças terão que, de uma forma negociada, esclarecer o que é exigido em cada fase, estabelecendo para isso critérios bem definidos para que todos os intervenientes os conheçam. Estes critérios terão em conta as orientações curriculares

e o projeto curricular de escola, tendo em conta o meio em que está inserida e a individualidade de cada criança. Se todos estes fatores se interligarem, teremos critérios de avaliação que funcionarão como marcadores de orientação do processo educativo.

Pacheco (2002) considera que os critérios de avaliação permitem recolher dados, atribuir-lhes um determinado valor e comunicá-lo aos pais. Ao educador/professor caberá a função de envolver e apropriar os mesmos, nos critérios, constituindo-se como pares em todo o processo. Ao dar a conhecer os resultados período a período aos pais, o educador deve fazê-lo de uma forma precisa e consciente, informando que competências deverão ser atingidas para que a fase seguinte seja de maior sucesso.

Hadgi (1997), citado por Santos (2002), sublinha que "o avaliador não é um instrumento de medida, mas o ator de uma comunicação social" (p. 77).

Cabe ao educador/professor, proporcionar um ambiente adequado a uma auto-regulação. É importante que a criança se consciencialize dos seus próprios erros, que encontre formas de os corrigir, levando-a, assim, à construção de um novo saber, auto-regulando-se.

3.2 Dispositivo de Avaliação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Apresento o primeiro dispositivo de avaliação, que decorreu no dia 17 de Maio, na turma do Bibe Encarnado A. Esta atividade foi avaliada com base na realização de uma ficha sobre a temática "o submarino". Estiveram presentes 25 crianças.

Comecei por contar a história "O submarino mágico". As crianças imaginaram que faziam uma viagem dentro de um submarino cuja imagem nunca apareceu. De seguida explorei a referida história com as crianças. De acordo com a ideia prévia que tinham de um submarino e o que imaginaram ao ouvir a história, realizaram a ficha.

A Educação Pré-Escolar é primordial para o sucesso escolar e social das crianças.






Segundo Abreu *et al* (1990) o educador/professor tenta auxiliar as crianças a solucionarem as suas dificuldades de aprendizagem, durante a realização de atividades, de acordo com as suas falhas ou dificuldades e erros, levando a uma avaliação constante que serve de referência para o trabalho do educador/professor.

Para Portugal e Laevers (2010), na Educação Pré-Escolar, é a partir do processo da expressão verbal (oral ou escrita) que a comunicação se torna mais significativa para as crianças e para os outros, visto que já conseguem traduzir pensamentos e experiências que são transmitidas por emoções, sentimentos,

percepções, ideias e imaginação. A criança, ao compreender as funcionalidades da linguagem escrita como forma de comunicar, reconhece letras e sons associados e algumas palavras. A criança desenvolve a motricidade fina quando executa exercícios de grafismo. Ruivo (2009) encara o grafismo como uma forma de adquirir competências para a escrita. Quando a criança aprende a pegar no lápis e a utilizá-lo verifica que o sentido da escrita é da esquerda para a direita, e tenta aproximar-se da grafia correta duma letra através de um grafismo prévio.

Para proceder à avaliação utilizei uma escala do tipo Likert. Criei uma grelha que apresenta quatro parâmetros com vários itens, seguindo uma escala de classificação, que variou entre 0 e 3, para cada parâmetro. Na Educação Pré-Escolar considero importante as escalas de classificação, pois são registos constituídos por diversos itens que avaliam o grau que cada criança atingiu. De forma a tornar mais fácil a classificação, utilizei a nomenclatura e código de cores, que apresento no quadro 13.

Quadro 13 – *Nomenclatura e código de cores utilizado na classificação dos Dispositivos de Avaliação*

	– Fraco (de 0 a 2,9)
	– Insuficiente (de 3 a 4,9)
	– Suficiente (de 5 a 6,9)
	– Bom (de 7 a 8,9)
	– Muito Bom (de 9 a 10)

O quadro 14 explicita os parâmetros e os critérios de avaliação com as respetivas cotações, utilizados nesta atividade.

Quadro 14 – *Dispositivo de avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotações
1. Completa o grafismo	1.1 Fez corretamente o tracejado	3	3
	1.2 Fez incorretamente o tracejado	1,6	
	1.3 Não realizou o tracejado	0	
2. Realização do desenho do submarino	2.1 Desenho perceptível	3	3
	2.2 Desenho pouco perceptível	2	
	2.3 Desenho indefinido	1	
	2.4 Não desenhou	0	
3. Pintura do submarino	3.1 Cuidada e adequada	3	3
	3.2 Cuidada	2	
	3.3 Pouco cuidada	1,5	
	3.4 Não pintou	0	
4. Colagem	4.1 Colou a areia	1	1
	4.2 Não colou a areia	0	

Nesta atividade pretendi registar o grau de consecução do grafismo, da realização do desenho do submarino (da imaginação ao desenho), da forma como pintou e se a colagem da areia foi conseguida (no Anexo P pode observar-se um conjunto de figuras). Para realizar esta atividade as crianças, de manhã, tiveram 10 minutos. Para concluir a atividade, de tarde, tiveram mais 15 minutos.

Vygotsky (2009) considera que a atividade criadora é toda a realização humana responsável por produzir algo de novo, quer seja real ou daquilo que pensamos que o é. Ao fazer o desenho, a criança não o faz por acaso, mas exprime aquilo que tem no seu inconsciente. O mesmo autor defende ainda que “a formação de uma personalidade criadora projectada no amanhã prepara-se através da imaginação criadora encarnada no presente” (p. 110).

É através do desenho que a criança do pré-escolar pode expressar mais o que pensa e sente.

No quadro 15 apresento a grelha de avaliação, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, com as cotações obtidas pelas crianças. De seguida estão os gráficos referentes à mesma, (Gráficos 1 e 2).

Quadro 15 – Grelha de avaliação do dispositivo no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Parâmetros	1. Completa o grafismo.			2. Realização do desenho do submarino.				3. Pintura do submarino.				4. Cola-gem		Pontuação
Critérios	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	4.1	4.2	Total (0 a 10)
Nomes														
A		1,6			2					1,5		1		6,1
B		1,6				1				1,5		1		5,1
C	3			3				3				1		10
D	3				2					1,5		1		7,5
E		1,6			2					1,5		1		6,1
F		1,6				1				1,5		1		5,1
G	3				2					1,5		1		7,5
H	3				2					1,5		1		7,5
I		1,6		3				3				1		8,6
J	3			3				3				1		10
L	3				2					1,5		1		7,5
M	3				2					1,5		1		7,5
N		1,6		3				3				1		8,6
O	3			3				3				1		10
P	3				2			3				1		9
Q		1,6			2					1,5		1		6,1
R	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T		1,6		3				3				1		8,6
U	3				2					1,5		1		7,5
V	3			3					2			1		9
W			0	3				3				1		7
X		1,6			2					1,5		1		6,1
Y	3			3				3				1		10
Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
α	3			3					2			1		9
β	3			3					2			1		9
δ			0		2					1,5		1		4,5

Gráfico 1 – Avaliação no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

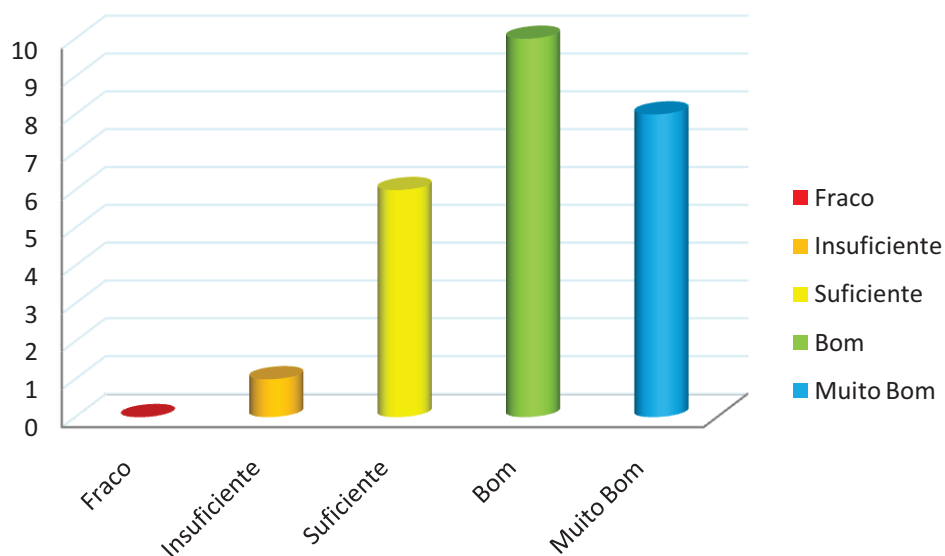
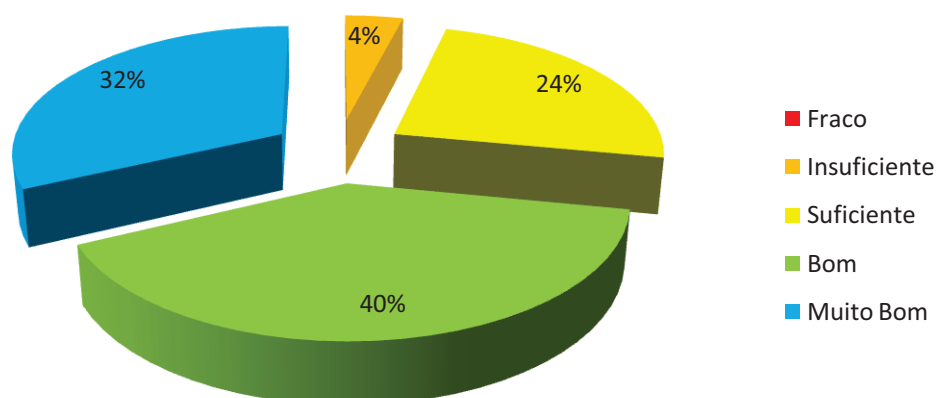


Gráfico 2 – Avaliação global no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



Descrição/Análise dos resultados

Das 25 crianças que realizaram a atividade, 14 executaram o grafismo corretamente, 9 crianças executaram-no de forma incorreta e 2 crianças não fizeram.

Quanto ao segundo parâmetro, 11 crianças fizeram um desenho perceptível, 12 crianças fizeram um desenho pouco perceptível e 2 crianças fizeram um desenho indefinido. Todas as crianças realizaram o desenho.

No que concerne ao terceiro parâmetro 9 crianças pintaram o submarino de forma cuidada e adequada, 3 crianças pintaram de forma cuidada e 13 crianças pintaram de forma pouco cuidada. Todas as crianças pintaram o desenho.

No último item as 25 crianças colaram a areia.

Posso realçar como resultados bastante positivos o facto de 14 crianças terem completado o grafismo e 25 crianças colaram a areia. Obtiveram a cotação máxima em todos os parâmetros 4 crianças: “C”, “J”, “O” e “Y”. As crianças que obtiveram cotações mais baixas foram encaminhadas para participar noutras atividades relacionadas com o desenvolvimento das mesmas capacidades e competências.

A média do grupo das 25 crianças foi de 7,716, que se enquadra na classificação de Bom.

As crianças “R”, “S” e “Z” não estiveram presentes no dia desta atividade do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Analisando o gráfico 1, verificamos que em termos de classificação do grupo das 25 crianças, pode-se observar, através do gráfico, que 10 crianças obtiveram a classificação de Bom, 8 crianças tiveram Muito Bom, 6 crianças atingiram o Suficiente, 1 criança obteve Insuficiente e nenhuma teve a classificação de Fraco.

No gráfico 2, podemos observar que 40% das crianças tiveram Bom, 32% das crianças alcançaram Muito Bom, 24% das crianças atingiram o Suficiente e 4% das crianças obtiveram Insuficiente e nenhuma teve fraco.

Nas crianças mais pequenas as tarefas propostas devem contemplar uma componente lúdica, pois mesmo que não a efetuem da forma mais correta é através da tentativa e erro que se vai desenvolvendo a competência da literacia.

É importante neste nível etário que o prazer de realizar uma tarefa persista e sem pressões, levando às suas competências para a escrita.

A leitura de uma história, cuja personagem principal não aparecia em termos de imagem a experiência de literacia, promovendo a escrita, tornando-se assim um desafio para a atividade criadora.

Ao educador cabe o papel de, junto das crianças que tiveram resultados menos bons, desenvolver e diversificar tarefas que os levem a atingir as mesmas competências que as outras crianças, mas de uma forma mais faseada.

Para Portugal e Laevers (2010), o educador deve ter em conta o ritmo de aprendizagem de cada criança, respeitando o tempo que cada uma demora para realizar a atividade.

As tarefas de linguagem oral e abordagem à escrita devem ser estimulantes para que os progressos e a satisfação persista, levando a um aumento da curiosidade da escrita, e não à inibição da mesma. Cabe ao educador ter a capacidade de encontrar alternativas para que as crianças com um ritmo diferente consigam atingir o patamar desejado.

3.3 Dispositivo de Avaliação: Conhecimento do Mundo

No dia 31 de maio apresentei à turma do Bibe Encarnado A uma atividade de avaliação, a pares, com base na realização de uma ficha sobre a temática “o submarino”, que continha uma parte prática. Estiveram presentes 24 crianças.

Comecei por explicar a atividade prática que as crianças iriam realizar, cumprindo as orientações que contidas na ficha.

A ficha estava dividida em quatro partes: duas em que as crianças, uma de cada vez, assinalava o que achava correto. Nas duas restantes, registavam, uma de cada vez, o que observavam, na realização da parte prática. Os conceitos que estavam a ser avaliados eram o de “emergir” e o de “submergir” (figuras 1,2,e 3), no Anexo Q).

A criança desde tenra idade identifica o que ocorre à sua volta, desenvolve pensamentos e imagina explicações acerca do que acontece no mundo que a rodeia.

Galvão *et al* (2006) defendem que, desde muito cedo, a curiosidade das crianças se manifesta pelo que está à sua volta e leva-as a estruturar informações. Mas o educador/professor deverá estimular atividades para que as crianças compreendam que para o conhecimento científico não é suficiente a observação. Assim, atividades organizadas e sistematizadas levam ao verdadeiro conhecimento científico.

Por outro lado, o facto das crianças realizarem a tarefa a pares possibilita a aquisição de competências sociais. Portugal e Laevers (2010) afirmam que o educador, ao promover atividades em grupo, estimula competências sociais, permitindo a interacção social e positiva de cada par.

Na avaliação da Área do Conhecimento do Mundo elaborei uma escala do tipo Likert, com seis parâmetros, cada um dos quais dividido em vários critérios de avaliação. As cotações variavam de 0 a 2 para cada parâmetro. A nomenclatura aplicada foi a mesma do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Seguidamente pode observar-se no quadro 16 os parâmetros, os critérios de avaliação assim como as respetivas cotações, utilizados nesta atividade.

Quadro 16 – Dispositivo de avaliação na Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotações
1. Colaboração com o seu par	1.1 Colaborou com o par	2	2
	1.2 Não colaborou com o par	0	
2. Compreensão do conceito de emergir	2.1 Compreendeu o conceito	2	2
	2.2 Não compreendeu o conceito	0	
3. Compreensão do conceito de submergir	3.1 Compreendeu o conceito	2	2
	3.2 Não compreendeu o conceito	0	
4. Desenho	4.1 Muito elaborado	2	2
	4.2 Elaborado satisfatoriamente	1,6	
	4.3 Elaborado	1,2	
	4.4 Pouco elaborado	0,9	
	4.5 Não desenhou	0	
5. Pintura	5.1 Cuidada e adequada	1	1
	5.2 Cuidada	0,8	
	5.3 Pouco cuidada	0,4	
	5.4 Não pintou	0	
6. Precisão da pintura	6.1 Com muito rigor	1	1
	6.2 Com rigor	0,5	
	6.3 Sem rigor	0	

No primeiro parâmetro foi avaliada a colaboração com o par. Sendo que o segundo parâmetro avaliou a compreensão do conceito de “emergir” e o terceiro o de “submergir”. O quarto parâmetro avaliou o desenho, o quinto a pintura do mesmo e o último a precisão da pintura.

Em seguida, apresento o quadro 17 referente à grelha de avaliação, na Área do Conhecimento do Mundo, com as cotações obtidas pelas crianças. Posteriormente, estão os gráficos referentes à mesma, Gráficos 3 e 4.

Quadro 17 – Grelha de avaliação do dispositivo na Área do Conhecimento do Mundo

Parâmetros	1. Colaboração com o par.		2. Emer-são		3. Submer-são		4. Desenho					5. Pintura				6. Precisão da pintura			Pontua-ção
Critérios	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	5.1	5.2	5.3	5.4	6.1	6.2	6.3	Total (0 a 10)
Nomes																			
A	2		2		2					0,9				0,4				0	7,3
B	2		2		2				1,2			1					0,5		8,7
C	2		2		2					0,9				0,4				0	7,3
D	2		2		2				1,2					0,4			0,5		8,1
E	2			0	2					0,9				0,4				0	5,3
F	2		2		2				1,2				0,8				0,5		8,5
G	2			0	2		2					1				1			8
H	2			0	2					0,9				0,4				0	5,3
I	2		2		2					0,9			0,8				0,5		8,2
J	2		2		2		2					1				1			10
L	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M	2		2		2				1,2				0,8				0,5		8,5
N	2		2		2				1,2			1					0,5		8,7
O	2		2		2		2					1				1			10
P	2			0	2					0,9			0,8				0,5		6,2
Q	2		2		2					0,9			0,8				0,5		8,2
R	2		2		2				1,2				0,8				0,5		8,5
S	2		2		2		2					1				1			10
T	2		2		2				1,2				0,8				0,5		8,5
U	2		2			0				0,9				0,6				0	5,5
V	2		2			0				0,9				0,6				0	5,5
W	2		2		2				1,2				0,8				0,5		8,5
X	2			0	2					0,9			0,8				0,5		6,2
Y	2			0	2		2					1				1			8
Z	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
α	2		2		2		2					1				1			10
β	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
δ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Gráfico 3 – Avaliação na Área do Conhecimento do Mundo

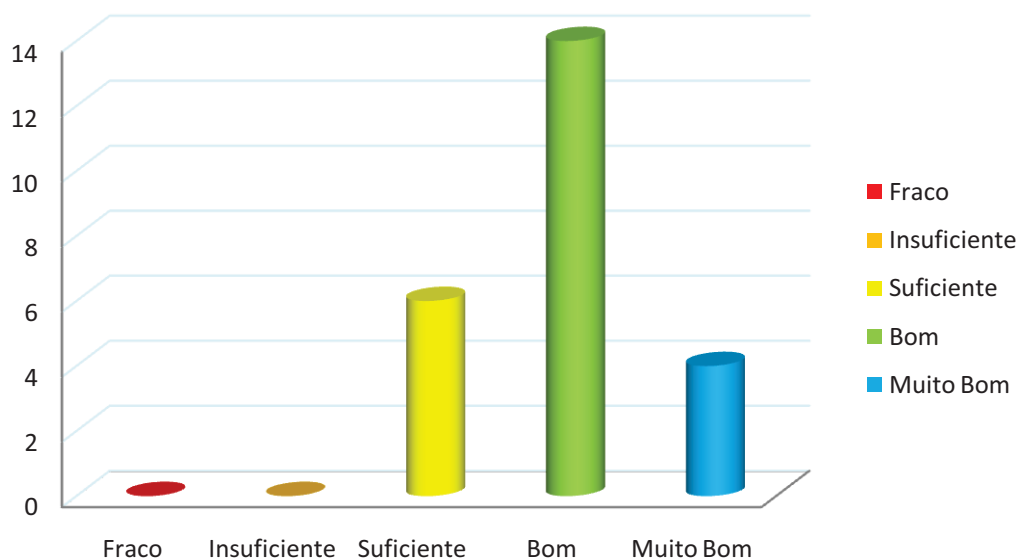
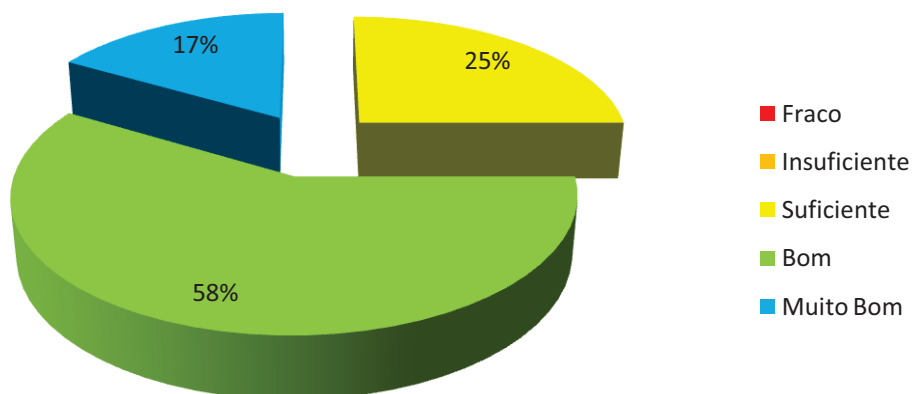


Gráfico 4 – Avaliação global na Área do Conhecimento do Mundo



Descrição/Análise dos resultados

Todas as crianças colaboraram com o seu par. Das 24 crianças que realizaram a atividade, 9 pares compreenderam o conceito de emergir e 3 pares não compreenderam o conceito. Dos 12 pares de crianças, 11 pares compreenderam o conceito de submergir e 1 par não compreendeu o conceito.

Quanto ao quarto parâmetro, 3 pares desenharam de forma muito elaborada, 4 pares desenharam de forma elaborada e 5 pares desenharam de forma pouco

elaborada. Nenhum par desenhou de forma elaborada satisfatoriamente. Todos os pares desenharam.

No que concerne ao quinto parâmetro 4 pares pintaram de forma cuidada e adequada, 5 pares pintaram de forma cuidada, 3 pares pintaram o desenho de forma pouco cuidada. Todas as crianças pintaram o desenho.

No último parâmetro, 3 pares pintaram com muito rigor, 6 pares pintaram com rigor e 3 pares realizaram uma pintura sem rigor.

Os pares tiveram 40 minutos para realizar as diferentes tarefas desta atividade. Uma vez que realizaram uma tarefa prática, e a pares, a explicação e as regras foram apresentadas de uma forma faseada e pormenorizada, por isso a duração da atividade foi mais longa.

Nesta atividade quatro crianças, “J”, “O”, “S” e “ α ”, obtiveram a pontuação máxima em todos os parâmetros.

A média do grupo dos 12 pares de crianças foi de 7,875, que se enquadrou na classificação de Bom.

As crianças “ δ ”, “ β ”, “L” e “Z” não estiveram presentes no dia desta atividade da área do conhecimento do mundo.

No gráfico 3 verificamos que em termos de classificação do grupo dos 12 pares de crianças, pode observar-se, através do gráfico que: 7 pares atingiram a classificação de Bom, 2 pares alcançaram a classificação de Muito Bom e 3 pares atingiram o Suficiente e nenhum par teve classificação abaixo de Suficiente.

Analisando o gráfico 4 verificamos que 58% das crianças tiveram Bom, 25% das crianças alcançaram Suficiente e 17% das crianças atingiram o Muito Bom. Podemos verificar que 75% das crianças obtiveram uma classificação que mostra que não tiveram dificuldades na realização das diferentes tarefas desta temática.

Ao fazer um balanço sobre a avaliação global desta atividade na área do conhecimento do mundo, penso que houve uma aprendizagem significativa.

São factores de sucesso o facto das crianças terem trabalhado a pares, levando a uma compreensão e colaboração mútua. Não ficaram só pela observação, mas executaram uma tarefa prática que as levou a refletir sobre a realidade que ocorre quando um submarino emerge ou submerge.

Ao partir do que as crianças pensavam que iria acontecer, consegui que criassem uma maior expectativa, envolvendo-as afetivamente.

Para Portugal e Laevers (2010), a curiosidade das crianças ao quererem compreender o mundo que as rodeia (físico e tecnológico), leva-as a questionar a sua natureza. Ao ter oportunidade de se envolverem na observação desses mesmos

fenômenos, são confrontadas com o novo conhecimento, construindo novos conceitos e desenvolvendo competências de raciocínio, compreensão, linguagem...

As crianças ao poderem questionar, praticar e constatar caminham na compreensão do Mundo. Partilhando aprenderão melhor, construindo um conhecimento mais enriquecedor.

3.4 Dispositivo de Avaliação: Matemática

Esta atividade realizou-se no dia 6 de junho, com a participação de 25 crianças.

Como instrumento de avaliação deste domínio apresentei às crianças uma ficha em que teriam de ligar os algarismos de forma sequencial, para obter a imagem de um submarino (Anexo R).

Terminada esta tarefa, pintaram a imagem do submarino (Anexo S, Figura 1). De seguida solicitei às crianças que contassem o número de pessoas representadas no interior do submarino. Por último, cada criança, de acordo com a contagem efetuada, selecionou o carimbo com o número correto, carimbando a etiqueta (no Anexo S pode-se observar a Figura 2). As crianças realizaram estas tarefas durante 30 minutos.

Lima (2004) refere que cabe aos professores/educadores adaptar o processo ensino/aprendizagem às condições atuais, com o objetivo de preparar as crianças para as tarefas que terão que efetuar ao longo da vida. É importante que as crianças aprendam novos conceitos e os consigam aplicar e combinar gradualmente. Cabe ao educador utilizar diferentes estratégias para trabalhar o conceito de número e as relações numéricas.

Para Barros e Palhares (2001) é importante estimular as várias capacidades que levam a criança à construção do conceito de número. A melhor forma de o fazer é, através de atividades lúdicas, dar conceitos sem que a criança perceba que o está a fazer. A atividade dinamizada permitiu desenvolver o raciocínio lógico ao ligarem, por ordem sequencial, os algarismos. A contagem efetuada dos elementos que iam no submarino, com a utilização de um recurso diferente, o carimbo, despertou um maior interesse por parte das crianças, por ser diferente.

Para Aharoni (2008), “compreender o princípio da contagem sucessiva é considerado um marco no desenvolvimento do pensamento da criança” (p. 133).

Através de uma escala do tipo Likert, com quatro parâmetros, cada um dos quais dividido em vários critérios de avaliação. As cotações variam de 0 a 4 em cada parâmetro.

A nomenclatura aplicada foi a mesma dos dispositivos de avaliação anteriores.

No quadro 18 exponho os parâmetros e os critérios de avaliação com as cotações, utilizados nesta atividade.

Quadro 18 – Dispositivo de avaliação no Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios de Avaliação		Cotações
1. Ligação dos Algarismos por ordem sequencial	1.1 Ligou todos os algarismos corretamente	4	4
	1.2 Ligou 12 a 17 algarismos corretamente	3	
	1.3 Ligou 8 a 11 algarismos corretamente	1,5	
	1.4 Ligou 1 a 7 algarismos corretamente	1	
	1.5 Não ligou os algarismos	0	
2. Contagem	2.1 Contou corretamente o número de elementos que vão no submarino.	3	3
	2.2 Não contou corretamente o número de elementos que vão no submarino.	0	
	2.3 Não respondeu.	0	
3. Identificação do número do carimbo	3.1 Identificou o número corretamente do carimbo	2	2
	3.2 Não identificou o número corretamente do carimbo	0	
	3.3 Não respondeu.	0	
4. Pintura da imagem do submarino	4.1 Cuidada e adequada	1	1
	4.2 Cuidada	0,6	
	4.3 Pouco cuidada	0,3	
	4.4 Não pintou	0	

No primeiro parâmetro foi avaliada a competência das crianças para ligarem os algarismos de forma sequencial. Relativamente ao segundo parâmetro era a contagem do número de elementos que iam no submarino. O terceiro parâmetro avaliava a identificação do carimbo com o número correto e o último avaliava a pintura da imagem do submarino.

Em seguida, apresento o quadro 19, referente à grelha de avaliação, no Domínio da Matemática, com as cotações obtidas pelas crianças. Posteriormente, estão os gráficos referentes à mesma, Gráficos 5 e 6.

Quadro 19 – Grelha de avaliação do dispositivo no Domínio da Matemática

Parâmetros	1. Completa o grafismo por ordem sequencial					2. Contagem		3. Identificação do número do carimbo			4. Pintura da imagem do submarino				Pontuação
Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	3.1	3.2	3.3	4.1	4.2	4.3	4.4	Total (0 a 10)
Nomes															
A	4					3		2					0,3		9,3
B	4					3		2					0,3		9,3
C	4					3		2				0,6			9,6
D	4					3		2				0,6			9,6
E		3				3		2					0,3		8,3
F	4					3		2					0,3		9,3
G	4					3		2					0,3		9,3
H	4					3		2					0,3		9,3
I	4					3		2					0,3		9,3
J	4					3		2				0,6			9,6
L	4					3		2				0,6			9,6
M	4					3		2					0,3		9,3
N	4					3		2				0,6			9,6
O	4					3		2				0,6			9,6
P	4					3		2			1				10
Q	4					3		2				0,6			9,6
R	4					3		2					0,3		9,3
S		3				3		2					0,3		8,3
T	4					3		2					0,3		9,3
U	4					3		2					0,3		9,3
V	4					3		2				0,6			9,6
W	4					3		2			1				10
X		3				3		2					0,3		8,3
Y	4					3		2			1				10
Z	4					3		2				0,6			9,6
α	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-
β	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-
δ	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	-	-	-

Gráfico 5 – Avaliação no Domínio da Matemática

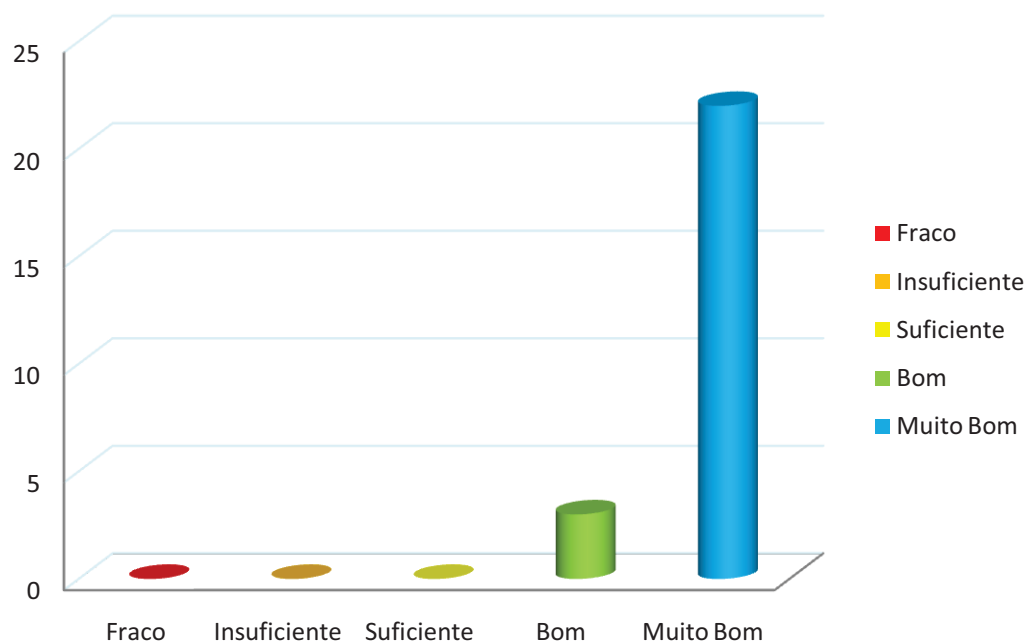
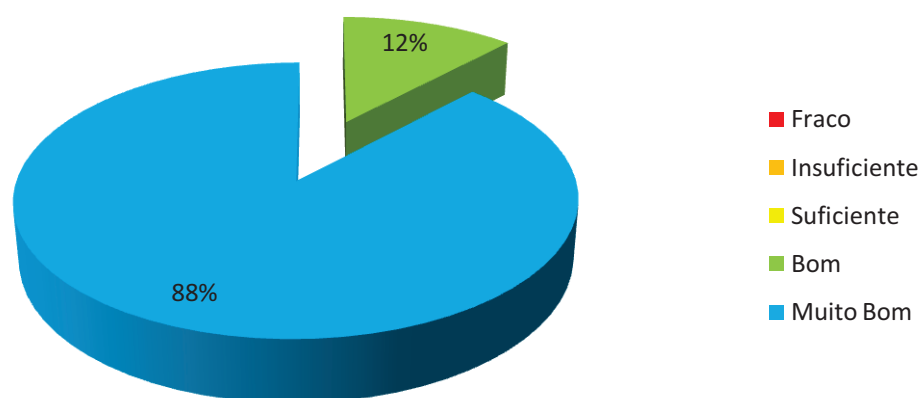


Gráfico 6 – Avaliação global no Domínio da Matemática



Descrição/Análise dos resultados

No primeiro parâmetro, das 25 crianças que realizaram a atividade, 22 ligaram corretamente todos os algarismos e 3 só ligaram entre 12 a 17 algarismos

corretamente. No que se refere ao segundo parâmetro todas contaram corretamente o número de pessoas que iam no submarino.

Quanto ao terceiro parâmetro, todas as crianças identificaram corretamente o número do carimbo.

No último parâmetro, 3 crianças pintaram de forma cuidada e adequada, 9 pintaram de forma cuidada e 13 crianças pintaram de forma pouco cuidada. Todas as crianças pintaram o submarino.

Os parâmetros de maior pontuação verificaram-se na contagem e na identificação correta do número do carimbo.

Obtiveram a pontuação máxima nesta atividade três crianças: "P", "W" e "Y".

A média das 25 crianças foi de 9,382, que se enquadra na classificação de Muito Bom.

As crianças "α", "β" e "δ" não estiveram presentes no dia desta atividade no domínio da matemática.

Analisando o gráfico 5 verificamos que em termos de classificação da avaliação no domínio da matemática podemos aferir que 22 crianças alcançaram a classificação de Muito Bom e as outras 3 crianças obtiveram Bom. Não houve resultados de avaliação inferiores à classificação de Bom.

O gráfico 6 revela que 88% das crianças tiveram Muito Bom e 12% das crianças alcançaram o Bom. Os resultados obtidos na avaliação deste domínio demonstram que as crianças não tiveram dificuldades na realização das diferentes tarefas desta temática.

Para a APM (2007) o conceito de número amplia-se à medida que as crianças entendem a sua ordenação, levando-as a criar diversas formas de pensar sobre ele e representá-lo utilizando a simbologia correta.

Ao diversificar as estratégias no ensino da matemática, o educador/professor promove um ambiente mais enriquecedor e propício à aprendizagem.

Aranão (1996) enfatiza o papel do educador no ensino da matemática de uma forma eficiente e que transmita, nesta fase inicial, os conteúdos de uma forma lúdica, apelativa e motivadora.

Ao utilizar o carimbo para identificação do número, e não recorrer ao desenho ou à pintura, proporcionei uma experiência diferente para abordar o conceito de número.

3.5 Reflexão sobre o processo avaliativo

Perante a análise da avaliação dos resultados fiz uma reflexão. É ao refletir sobre o processo avaliativo que o educador/professor se espelha da sua prática. Esta reflexão representa quer para o educador/professor quer para a criança o melhor caminho a percorrer, prolongando-se pela vida fora, na procura de um conhecimento enriquecedor e mais significativo.

Como avaliação global destas três atividades relativas à temática, verifiquei que a criança “Y” obteve a pontuação máxima nos domínios da matemática e da linguagem oral e abordagem à escrita. As crianças “J” e “O” atingiram a pontuação máxima na área do conhecimento do mundo e no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

Para Caldeira (2009a) a educação e qualidade de vida na Educação Pré-Escolar não pode suprimir a formação do educador/professor. Estes, na sua prática e formação, são desafiados e confrontados, na medida em que a cada prática pedagógica corresponde uma “concepção de infância, de educação e qualidade” (p. 120).

Sempre que possível a articulação curricular deverá ocorrer na sala de aula.

Leite *et al* (2002) realçam a importância do projeto curricular de turma, pois este proporciona a oportunidade de professores/educadores e alunos promoverem uma aprendizagem significativa, levando a uma visão global e uma estruturação interdisciplinar, mas integradora dos saberes.

É da responsabilidade do educador, em contexto educacional, inovar e experienciar, para que as crianças tenham uma maximização de qualidade educativa. Durante as atividades que propus procurei, sempre que possível, ser exigente, mas reforçando positivamente as crianças, consciencializando-as do que ainda poderia melhorar para chegarem a níveis de excelência, respeitando os ritmos de cada uma. Avaliar é sempre um ato subjetivo, mas devemos torná-lo o mais objetivo possível. Para isso devo explicar com muita clareza o que a criança tem de fazer nas diferentes atividades. No entanto, avaliar não é um processo fácil, mas tenho a consciência que ao longo da minha prática o farei cada vez com mais precisão. É também relevante o papel do educador/professor na coerência do desenvolvimento do currículo, contextualizando-o em termos sociais e culturais.

Neste nível de ensino é fundamental a ligação que o educador estabelece com o meio familiar e com a comunidade.

Reis (2008) refere que a melhor cooperação que pode existir entre a família e a escola é dar à criança confiança sobre a escolarização e ambiente escolar, dando apoio e segurança, combatendo os medos e a ansiedade típica deste nível etário.

Na Educação Pré-Escolar a criança sai do meio familiar, muitas vezes pela primeira vez, e é inserida no ambiente escolar. Muitas são as expetativas e receios, partilhados por pais e filhos, quando contactam com este ambiente novo e desconhecido. Esta fase de mudança para algumas crianças é relativamente fácil e adaptam-se rapidamente, outras precisam do seu próprio tempo de adaptação à nova realidade.

As crianças não são apenas motivadas pela diversificação das atividades que lhes são propostas. O educador/professor deve ser um bom comunicador para motivar as crianças. Deve usar um discurso na sala de aula com diferentes intenções pedagógicas, nomeadamente organizar as atividades da aula; transmitir conhecimentos; clarificar/controlar conhecimentos; orientar uma pesquisa e solicitar reações. Tal como já foi referido, foi importante para as crianças as explicações claras e pormenorizadas das atividades a realizar.

Trindade (1990) salienta que “o agente educativo é sobretudo, um comunicador, ou seja, um especialista na aplicação de todas as formas de comunicação à circunstância do diálogo educacional, como forma de motivar e de tornar mais fácil e mais eficaz o processo de aprendizagem” (p. 274).

É importante a compreensão dos conhecimentos, que são transmitidos através de vias diversificadas (as estratégias). Estas passam pelo diálogo, processos de ensino/aprendizagem, mediados pelas diferentes formas de avaliação (diagnóstica, formativa e sumativa) levando assim a uma aquisição de conceitos interligados. A motivação, comunicação e a inovação são catalisadores para a construção do conhecimento.

Capítulo 4

Reflexão final

4.1 Considerações finais

A elaboração deste relatório de estágio profissional I e II, que decorreu de 12 de outubro a 28 de junho, foi baseada na prática pedagógica que se realizou no Jardim-Escola João de Deus – Estrela. É de salientar que no decurso da minha licenciatura e no corrente mestrado foi sempre possível existir um contacto próximo com a prática.

Foi para mim um privilégio poder vivenciar a Prática Pedagógica na Instituição que foi pioneira na Educação Pré-Escolar, quando fundou o primeiro Jardim-Escola em Coimbra, já lá vão 100 anos.

Enquanto estagiária foi fundamental realizar a prática pedagógica, permitindo -me confrontar a teoria aprendida ao longo da licenciatura e mestrado. Esta aplicação, da teoria à prática, foi fundamental para o meu crescimento enquanto futura educadora. Só a praticar era confrontada com as minhas dúvidas, as melhores escolhas, a reflexão, a inovação, a resolução de conflitos entre as crianças, a partilha com os meus pares,...

Na formação de educadores/professores procura-se um modelo ideal para resolver e prevenir as dificuldades que os mesmos vão encontrando no seu percurso. Ralha-Simões (2009) refere que "...com as sucessivas reformas dos ensinos básicos e secundário, com a alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo e em resultado dos condicionalismos introduzidos, na sequência da Declaração de Bolonha, é necessário perspectivar criticamente as políticas educativas que actualmente condicionam a formação de professores" (p.48).

Com as diversas reformas educativas, vai sendo salientada a necessidade de uma melhoria na qualidade do ensino, por parte do educador/professor, desde a formação inicial à formação contínua.

Jacinto (2003) considera que a formação inicial de professores é decisiva na intervenção da política educativa e da investigação.

Para a elaboração deste relatório pesquisei diversos autores de referência dentro da temática da educação, desenvolvimento infantil, formação profissional, conteúdos curriculares, organização curricular, planificação, avaliação entre outros, para melhor poder caracterizar a faixa etária das crianças com que trabalhei.

Ao estagiar no bibe azul A, bibe amarelo A e bibe encarnado A, confrontei-me com as suas diferenças e níveis de aprendizagem, relativamente à autonomia, à linguagem, à comunicação. Mais uma vez as teorias dos grandes pedagogos como Piaget e Erikson vêm sustentar esta constatação de diferentes níveis e estádios de desenvolvimento que as crianças vão percorrendo à medida que vão crescendo.

As crianças são ávidas do saber, estão sempre disponíveis para “viajar” através das leituras, filmes, imagens, canções, jogos. Querem conhecer o mundo e assim ao serem estimulados serão adultos que estão melhor preparados para o futuro.

Apercebi-me que em algumas ocasiões as crianças podem ter um comportamento menos correto, não pelo contexto em sala de aula, mas por situações vivenciadas no meio familiar. Assim, o educador deve ser condescendente, mas continuar a aplicar regras e limites, dialogando com a criança. Mesmo, perante situações difíceis, conflito entre duas crianças, por exemplo, o educador deve ser o mais justo possível.

Verifiquei o quão importante é a relação da escola com a família e vice-versa, porque as primeiras aprendizagens que a criança faz é no seu ambiente familiar, sendo importante o envolvimento da mesma no processo ensino/aprendizagem.

Na minha prática pude constatar que é importante o espaço e os recursos materiais para que o processo ensino/aprendizagem seja mais profícuo. A criança sente-se bem na escola se o ambiente for estimulante, a cor e a decoração são fatores importantes, promovendo a estimulação e motivação da aprendizagem.

O clima escolar é diferente de escola para escola, tendo por base as pessoas que lá trabalham e a organização, nos diferentes domínios (escolar, administrativo e pedagógico). Assim, nos diferentes Jardins-Escola João de Deus, onde estagiei, pude verificar que a organização é um ponto de referência.

Apesar de ter alguma prática sei que tenho muito que aprender, este foi só o primeiro passo de uma longa caminhada que me espera...

Um modelo ideal de formação nunca poderá ser único, pois terá que estar de acordo com as realidades sociais quer dos educadores/professores quer dos alunos. Nenhuma estratégia educativa pode ser avaliada fora do seu contexto.

Leitão e Alarcão (2006), referem que os novos modelos de formação para professores e educadores apresentam um vínculo profissionalizante, com várias dimensões de formação. Os educadores/professores, sem uma formação adequada para leccionar os currículos, não podem exercer o seu papel com competência.

Os educadores/professores ao não terem a formação especializada, não serão portadores de todas as dimensões necessárias para a concretização significativa do processo de ensino/aprendizagem.

Durante este percurso tive a oportunidade de conhecer e aprender o método da Cartilha Maternal, usado para ensinar a ler, nos Jardins-Escola João de Deus. É um método, segundo a minha opinião, eficaz para a aprendizagem, partindo do mais simples para o mais complexo, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças, pois cada uma pode estar na sua lição.

O uso de materiais estruturados e não estruturados de forma a promover a sua manipulação no ensino da matemática foi outra aprendizagem que me foi ensinada e na qual tenho uma grande convicção.

O conhecimento do mundo que nos rodeia e as relações que as crianças estabelecem com ele, foi outro aspeto importante que constatei ser abordado no processo de ensino/aprendizagem. Deve-se usar uma linguagem adequada à idade das crianças mas com rigor científico.

O desenvolvimento da área pessoal e social assim como as tecnologias de informação e comunicação inserem-se no dia a dia das crianças, sendo uma parte integrante do seu crescimento.

Outras áreas que verifiquei serem uma preocupação no processo ensino/aprendizagem foram as expressões motora, dramática, musical e plástica.

Segundo Alarcão (1991), Pérez-Gómez (1992) e Schön (1995), citados por Ralha-Simões (2009) a partir dos anos 80 a formação de professores assume um novo rumo. Nesta altura, interessa saber o que os professores sabem, seja um saber teórico ou “um saber construído na, pela e através da acção eminentemente prática” (p. 53).

Neste século XXI, o educador/professor é confrontado com uma sociedade mais exigente, tecnológica e científica, com uma maior diversidade, em termos de ambientes educativos, tendo necessidade de desenvolver capacidades, destrezas, atitudes e valores nas crianças, para que estas sejam capazes de responder de forma eficiente aos desafios da sociedade atual.

Leitão e Alarcão (2006) apontam os diversos ambientes educativos: a família, os média, os aspetos culturais e religiosos, entre outros, como condicionantes para o desenvolvimento de competências. A Escola terá que estar em articulação com todos estes ambientes educativos que a rodeiam.

O educador/professor, nos dias de hoje, enfrenta novos desafios. Para os conseguir ultrapassar é importante uma formação contínua, atualizada e ajustada ao contexto e à realidade educativa envolvente.

Leitão e Alarcão (2006) referem que “intervir nestes contextos exige reinventar a relação da formação com o conhecimento e, neste sentido, importa perspectivar a formação de educadores/professores a partir de outras propostas educativas” (p. 64).

O relatório Delors (1996) à UNESCO, define os quatro pilares da educação para o século XXI, sendo estes: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Estes são dimensões que integrarão o indivíduo enquanto cidadão, inserido num determinado contexto (p.90).

O educador/professor levará a criança a adquirir competências relacionadas com as aptidões cognitivas, com o aprender a fazer, com a relação social e

comportamental. Estes são os componentes necessários para que a criança desenvolva as competências metacognitivas, envolvendo-se no seu próprio processo educativo, formando, assim, posteriormente um indivíduo mais consciente, conhecedor e ativo da sociedade onde está integrado.

Valério (2007), enfatiza a problemática da formação, entre o que é ser professor e o que é ensinar. Este binómio assume características que não se anulam entre si, pois são complementares, a noção de ser professor e ensinar é um conceito plural.

O perfil normativo do melhor educador/professor não pode ser uma listagem de objetivos e condutas, que são adquiridos através da formação. Cada educador/professor terá que articular todas as variáveis que o rodeiam e os seus próprios saberes e ações. É esta dualidade que leva à interpretação dos factos, seguida de uma tomada de decisão e por fim, uma atuação.

Aparentemente a expressão “o educador/professor como prático reflexivo” pode levar-nos a pensar num modelo de educador/professor que pensa demasiado e tem dificuldade em agir. Mas, pelo contrário, trata-se de um educador/professor que está aberto a admitir outras opiniões, repensá-las e corrigir os seus próprios erros. A sua atitude reflexiva apoia-se não só nas experiências dos colegas, como nas suas próprias vivências. As reuniões que decorreram nos diferentes momentos da licenciatura e do mestrado permitiram-me refletir não só na minha prática como na das outras colegas a que tive oportunidade de assistir. Levando-me a crescer como ser humano e também enquanto futura educadora.

Dewey (1993), citado por Ponte (2003), distingue o ato reflexivo e rotineiro, definindo rotineiro como “guiado pelo impulso, hábito ou submissão à autoridade” e reflexivo como “questionador, baseado na vontade e intuição, implicando a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas” (p.3).

A reflexão leva o educador/professor a identificar os problemas e a corrigi-los, procurando as soluções adequadas.

Dewey (1968), citado por Jacinto (2003), aponta três atitudes para o professor prático-reflexivo: abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade e empenhamento na sua atividade.

Quaisquer das atitudes mencionadas por Dewey (1968) são fundamentais para uma boa prática letiva do educador/professor. A “abertura de espírito” é indispensável, porque se o educador/professor ficar fechado em si próprio terá muita dificuldade em auto-corrigir-se e consequentemente alterar a sua planificação.

As outras atitudes, responsabilidade, sinceridade e empenhamento, são necessárias para concretizar as alterações imprescindíveis no processo ensino/aprendizagem.

Schön (1997), citado por Pletsch (2003), apresenta conceitos fundamentais: o conhecimento da ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, levando, esta última, a transcender as anteriores, proporcionando ao educador/professor a construção de uma forma única do conhecimento. No entanto, podem surgir situações complexas, pelo que este tem que ter a consciência que a formação profissional pode não garantir um desempenho perfeito da sua parte. Resultantes do pensamento reflexivo surgem as competências prioritárias e que serão as que o educador/professor irá desenvolver, pois as teorias de aprendizagem de nada servem se não se identificar as dificuldades reais das crianças. As competências definidas não serão só para ensinar, mas também para refletir sobre a sua prática.

A reflexão não deve ficar limitada à sala de aula. O contexto da sala de aula é apenas um reflexo de uma realidade mais vasta.

Zeichner (1993), citado por Pletsch (2003), alerta para o facto de todos os educadores/professores refletirem, mas com a formação é uma reflexão qualificada. A formação dos educadores/professores proporciona-lhes as bases para fazerem uma reflexão orientada para chegarem às soluções adequadas.

O facto do estágio não ser feito de forma isolada mas em grupo, torna-o mais profícuo, sobretudo quando se estabelece uma cooperação ativa entre os parceiros.

Nóvoa (1992) defende que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (p. 26).

O diálogo entre educadores/professores é muito útil. Muitas vezes é nestes diálogos que os educadores/professores encontram em conjunto estratégias a adotar para melhorar o processo ensino/aprendizagem.

Zeichner (1993) considera que o educador/professor, ao expôr e analisar as suas práticas, para si próprio e para os seus pares, tem mais abertura para se aperceber dos seus erros.

A formação do educador/professor na vertente reflexiva é muito importante. Já na Antiguidade Clássica o filósofo Sócrates afirmou numa célebre frase “Conhece-te a ti mesmo”. O reconhecimento dos próprios erros deve levar-nos à correção dos mesmos.

4.2 Limitações

Ao realizar o relatório de estágio profissional deparei-me com várias limitações. Durante a minha prática no estágio envolvi-me na mesma, dedicando o meu tempo à sua preparação, o que levou a que escasseasse o tempo para fazer este relatório. No entanto, não o considero menos importante, pelo contrário, pois a prática complementa-se e melhora-se com base numa reflexão e pesquisa cientificamente orientada. Outro aspecto, foi a simultaneidade com que me foram propostos, pelas várias unidades curriculares, os trabalhos de grupo e individuais e ainda, a construção de todos os materiais que utilizei para dar as minhas aulas/atividades.

A minha gestão do tempo e a dedicação à prática, teve como consequência, levar-me a apresentar mais vezes do que gostaria para a fundamentação teórica deste relatório fontes secundárias.

Tendo à disposição uma biblioteca na Escola Superior de Educação João de Deus, com muitos livros com interesse, foi uma limitação o facto de o horário ser reduzido e a requisição de livros ser confinada a quatro livros por aluno.

4.3 Novas pesquisas

O educador/professor do século XXI, no domínio da educação, é confrontado com quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. O último constitui uma base estruturante do projeto de vida de cada um. Com a alteração constante do mundo em que vivemos, o processo ensino/aprendizagem jamais poderá manter-se como até aqui. Certamente, não poderei continuar sempre a ensinar da mesma forma como me ensinaram. O mundo das crianças de hoje tem à sua disposição um sem fim de novos recursos que permitem uma aprendizagem, recorrendo a conhecimentos científicos e tecnológicos. Não serão mais cidadãos de um determinado país, mas sim do mundo, pois têm à sua disposição uma forte componente tecnológica de informação e comunicação que lhes permitirá “viajar” para qualquer lugar.

Ao educador/professor cabe a tarefa de levar a criança a construir os seus alicerces de uma forma sólida, baseados na estimulação e no desenvolvimento de competências de diferentes áreas/domínios, que possibilitem a descoberta, o conhecimento e a sua própria formação. Para tal o educador/professor, terá que estar, em permanente atualização, acompanhando o ritmo veloz que o mundo tecnológico apresenta, escolhendo o que lhe permite melhores estratégias e métodos, para que a aprendizagem seja mais significativa.

Atualmente, a ciência não é estudada apenas pelos cientistas, hoje, qualquer pessoa pode aceder a ela. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, mesmo em casa, a ciência está ao nosso alcance. Desde cedo, a criança, poderá ser preparada para viver numa sociedade científica e tecnológica, o que lhe permitirá ser um indivíduo mais responsável, interveniente e conhecedor. Um projeto que acho pertinente desenvolver, destinado à Educação Pré-Escolar, seria a criação de um espaço laboratorial equipado, para a realização de experiências na área da química e da física ou outras atividades que necessitem de rigor científico. Para as crianças, este projeto irá permitir a compreensão de determinados conteúdos, explicados cientificamente, de forma a que percebam a necessidade do controlo, medição, precisão, rigor, desenvolver capacidades, destrezas, competências, atitudes e valores.

É importante para as crianças a criação deste espaço, fora da sala de aula, com materiais estimulantes e apelativos adequados a esta faixa etária, de forma a possibilitar a realização, com mais rigor e precisão, das atividades experimentais. Uma vez que a criança, no seu quotidiano, contata com uma sociedade científica e tecnológica, pretende-se formar cidadãos aptos a viver nesta sociedade. O educador deve ter em atenção a escolha de atividades, desenvolvendo assim, noções e conceitos científicos, adaptados à faixa etária a que se destinam. Por outro lado o ensino das ciências na Educação do Pré-Escolar permite a interdisciplinaridade.

Para este projeto não é necessário material muito sofisticado e dispendioso, existindo materiais, inclusive, de desperdício que permitem a realização de várias experiências que simulam o meio quotidiano.

Pert (2008), neurologista e psicóloga, descobriu as “moléculas das emoções” que de acordo com uma determinada emoção, forma-se uma rede de informação no organismo (de qualquer sítio do corpo até ao cérebro), originando uma resposta.

As emoções são abordadas, na Educação Pré-Escolar, para que o desenvolvimento pessoal seja feito de forma equilibrada.

Cury (2004) diz-nos “um dia uma criança chegou ao pé de um sábio e perguntou-lhe: “Que tamanho tem o universo?” Acariciando a cabeça da criança, ele olhou para o infinito e respondeu: “O universo tem o tamanho do teu mundo” (p.11).

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas:

- Abreu, I.; Sequeira, A.P & Escoval, A. (1990). *Ideias e histórias: contributos para uma educação participada*. Lisboa: IIE.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.
- Agüera, A. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância*. Lisboa: Papa Letras.
- Aharoni, R. (2008). *Aritmética para pais: um livro para adultos sobre a matemática das crianças*. Lisboa: Gradiva.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento da aprendizagem*. (2.ªEd.). Coimbra: Almedina.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.
- Alves, A. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- American Psychological Association (APA). (2001). *Publication manual of the american psychological (5th ed.)*. Washington, DC.
- Aranão, I. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. São Paulo (Brasil): Editora Papirus
- Associação de Professores de Matemática (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM
- Azevedo, C. A. M.; Azevedo, A. G. (2000). *Metodologia Científica: contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. (5.ª ed.) Porto: C. Azevedo.
- Barros, M.G. & Palhares, P. (2001). *Emergência da matemática no Jardim-de-Infância*. Porto: Porto Editora
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Editora Gradiva.
- Bogdan, R.& Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Caldeira, M.F. (2009a). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da Matemática*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Caldeira, M.F. (2009b). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

- Capucha, L. (2006). *Guião – Educação para a cidadania. Guião de educação ambiental: conhecer e preservar florestas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Capucha, L. (2008). *Cidadania e Segurança*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carvalho, A. D. R. P. (2005). *Uniformes e bibes... P'ra que vos quero?* Revista Vestir: o mundo infantil. Amadora: Printipo.
- Carvalho, T. (1989). *Padrões de comunicação na sala de aula (Capítulo 7)*. Em Lemos, M. (Ed), *Alunos na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Castro, P.C & Rodrigues, M.(2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança:1 aos 5anos*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Correia, C. & Tomé, I. (2007). *O que é o e-Learning*. Lisboa: Plátano editora, S.A.
- Cortesão, L. (2002). *Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação*. Em Abrantes, P. & Araújo, F. (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas - Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de Sobrevivência para professores*. Porto: Asa Editores.
- Cury, A. (2004). *Nunca desista dos seus sonhos*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Cury, A. (2006). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. 14ª edição. Cascais: Pergaminho.
- Delgado-Martins, E. (2011). *Assertividade*. Revista Notícias Magazine. Lisboa: Global Notícias Publicações-
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa Editores.
- Dohme, V. (2010). *Técnicas de como contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Petrópolis (Brasil): Editora Vozes.
- Domingos, A.M.; Neves, I. & Galhardo, L. (1990). *Uma forma de estruturar o ensino e a aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia* (5ª edição). Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Fernandes, D.(1992). *Avaliar é aprender. O Novo sistema de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, P.(2004). *Literacia Emergente*. In: L, João; V, Gabriela; F, Paulo & B,Vitor. *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto Editora.

Fontes, A. & Silva, I (2004). *Uma nova forma de aprender ciências*. Porto: Edições Asa.

Galvão, C.; Oliveira, T.; Freire, A.; Reis, P. (2006). *Avaliação de competências em ciências: sugestões para professores dos ensinos básico e secundário*. Porto: Edições Asa.

Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Lisboa: edição revista Sábado

Guia Prático da Cartilha Maternal (1997). 8ª Edição. Lousã: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Porto: Asa Editores.

Jesus, J.M.S. (2002). *Educação do movimento*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M.A. Flores & A.M. Veiga Simão (Ed). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Pedadogo, Lda.

Leitão, A, & Alarcão, I. (2006). *Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB*. Braga: Universidade do Minho

Leite, C. (2002). *Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma*. Em Abrantes, P. & Araújo, F. (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas - Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Leite, C.& Fernandes, P.(2003). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: novos contextos, novas práticas* (2ª edição). Porto: Edições Asa.

Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma*. Porto: Edições Asa

Lima, E. (2004). *Matemática e Ensino*. Lisboa: Gradiva

Lopes, J. A.; Miguéis, G.; Dias, J. L.; Russo, A.; Barata, A. F.; Damião, F.; Fernandes, T. L. (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância*. Porto: Asa Editores

Luís, H. & Calheiros, M.J. (2009). “Empenhamento adulto” – uma estratégia de supervisão?. Em Oliveira-Formosinho, J. (Org.), *Estudos de caso – Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: DGIDC.

- Marques, R. (1988). *A prática pedagógica no jardim de infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. P.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V.; Couceiro, F.; Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mata, P & Guerreiro, M.(2010). *A cozinha é um laboratório*. Lisboa: Fonte da Palavra.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Matos, J.M. & Serrazina, M. L (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miranda, A. & Barreto, F. (2003). *Super-heróis supersaudáveis: ideias para uma vida saudável*. Lisboa: Instituto do Consumidor.
- Moreira, D. & Oliveira, I.(2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, D. (2002). *O difícil é sentá-los: a educação de Marçal Grilo*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal: Relatório Preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira, A.I. (2009). *O Lugar e o Não Lugar da Expressão Plástica / Artes Plásticas nos Projectos Curriculares e nas Acções dos Educadores de Infância*. Mestrado em Estudos da Criança, Especialização em Comunicação Visual e Expressão Plástica. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2002). *Critérios de avaliação na escola*. Em Abrantes, P. & Araújo, F. (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas - Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pérez, M. R. & López, E.D. (1999). *Aprendizaje y currículum: didáctica sócio-cognitiva aplicada*. Algete (Madrid): Editorial EOS.
- Pérez, M.R. & López, E.D. (2001). *Diseños curriculares de aula: Un modelo de planificación como aprendizaje-ensenanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Portugal, G & Laevers, F (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª edição. Lisboa: Gradiva.

Ralha-Simões, H. (2009). *Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo*. Faro: Universidade do Algarve.

Reis, M.P.C.P. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roberts, R. (2005). *Pensando em mim mesmo e nos outros: desenvolvimento pessoal e social*. Em Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.

Rosa, M. & Chitas, P. (2010). *Portugal: os números*. Lisboa: Relógio D'Água

Ruivo, I. M. S. (2006). *João de Deus: Método de leitura com sentido*. Actas do VI Encontro Nacional (IV Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Sá, E. (2007). *Crianças para sempre*. Lousã: Oficina do Livro.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada. Porquê, o quê e como?*. Em Abrantes, P. & Araújo, F. (Ed.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico - Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às práticas - Despacho Normativo 30/2001 de 19 de Julho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, A. & Soares, J. M. (2006). *Fazer livros na biblioteca da escola: melhor escrever e desenhar para melhor ler*. Publicado em: Outubro 2006. Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura infantil e Ilustração (Casa da Leitura-Gulbenkian). Braga: Universidade do Minho.

Silveira-Botelho, A. T. C. P. (2009a). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma prática educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación.

Silveira-Botelho, A.T.C.P. (2009b). *As TIC no processo de ensino – aprendizagem*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I.; Silva, A.; Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: DGIDC.

Tavares, J.; Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Editora Almedina, Coimbra.

Traça, M. E. (1998). *O fio da memória: Do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Trindade, A. R. (1990). *Introdução à comunicação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Wiertsema, H. (1999). *100 jogos de movimento*. Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Asa Editores.

Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Webgrafia

Centro de interpretação Científico-ambiental. Recuperado a 2011, em julho 7 , de <http://grutasmoeda.com/portal/index.php?id=1683>

Mata, P.; Bettencourt, C.; Lino, M. J.; Paiva, M. S. (2004). Cientistas de palmo e meio. Recuperado em 2011, julho 29, de <http://www.cienciaviva.pt/projectos/scienceduc/artigo1.pdf>

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem* . Recuperado em julho, 3 de 2011, em www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt

Pert, C. (2008). A Dança da Mente. Recuperado em 2011, agosto 3, de <http://portugues.thebrightpath.com/artigo/dan%C3%A7a-da-mente>

Pletsch, G.K. (2003). *A formação do professor de educação infantil*. Recuperado em maio 23, de http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/Cse14.html

Ponte, J. (2003). *Reflexão e prática reflexiva*. Recuperado em 2011, maio 24, de www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/slides/reflexao.ppt

Santos, H. (2008). *Avaliar “Competência(s)”. Como e Porquê?*. Recuperado em 2011, maio 10, de http://hen2.no.sapo.pt/avaliar-competencias_joane.pdf.

Unicef (2007). Recuperado em 2011, julho 15, de http://www.unicef.org/brazil/pt/UNICEF_A5_pg11a20.pdf

Valério, E. (2007). *O conhecimento pedagógico - defesa de uma razão escrita*. Recuperado em 2011, maio 29, de <http://www.ciep.uevora.pt/publicacoes/uc/textos/24/texto.pdf>

Legislação

Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Lisboa: ME-DGEBS.

Ministério da Administração Interna (2008). *Decreto-lei 220/2008 de 12 de Novembro*. Lisboa: Ministério da Administração Interna.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2007). *Circular n.º 17/DSDC/DEPEB*. Recuperado em 2011, maio 15, de http://www.educacao.te.pt/images/downloads/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf.

Ministério da educação (2011). *Circular n.º 4/ DGIDC/ DSDC*. Recuperado em 2011, maio 26, de <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/pescolar/Documents/CircularAvaliacaoEPEdocumentofinal.pdf>.

Anexos

Índice de anexos

Anexo A – Regulamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar

Anexo B – Excerto do ditado gráfico

Anexo C – Ao iniciar a história ...

Anexo D – Ficha no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Anexo E – Exemplo fotografado da realização da ficha no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita por uma criança

Anexo F – Plano de aula da área de expressão motora: jogo “À procura do tesouro”

Anexo G – Fotografias das crianças durante a realização do jogo “À procura do tesouro”

Anexo H – Ficha de trabalho a pares realizada na área do conhecimento do mundo, como consolidação dos conceitos abordados

Anexo I – Fotografias das crianças a realizarem a actividade prática da ficha de trabalho a pares, sobre os conceitos de emergir ou submergir

Anexo J – Exemplo de uma criança a realizar o que lhe foi solicitado, no domínio da matemática, na teoria de conjuntos

Anexo K – Exemplos das propostas de atividades que foram solicitadas às crianças, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Anexo L – Imagens utilizadas para abordar as características do braquiossauro, na área do conhecimento do mundo

Anexo M – O jogo “ Caça aos ovos de dinossauros”

Anexo N – Construção do braquiossauro e situação problemática

Anexo O – Exemplo de fichas de avaliação diagnóstico

Anexo P – Exemplos de fotografias referentes à ficha do submarino no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Anexo Q – Exemplos da atividade prática da ficha a pares na área do conhecimento do mundo

Anexo R – Ficha realizada pelas crianças no domínio da matemática

Anexo S – Fotografias da proposta da atividade no domínio da matemática

Anexo A

Regulamento do Mestrado em Educação Pré-Escolar



Supervisores da Prática de Ensino Supervisionada:	Professores que colaboram na Prática de Ensino Supervisionada:
Dr. António Ponces de Carvalho	Prof.ª Doutora Diana Boaventura
Dra. Ana Maria Virtuoso	Prof. Doutor Horácio Saraiva
Dra. Cristina Viana	Prof. Doutor José Maria de Almeida
Dra. Margarida Dias	Prof. Doutor Luís Larcher
Dra. Sandra Ramalhinho	Prof.ª Doutora Mariana Cortez
Prof.ª Doutora Filomena Caldeira	Prof. Doutor Pedro Fidalgo
Prof.ª Doutora Isabel Ruivo	Prof.ª Doutora Violante Magalhães
Prof.ª Doutora Paula Colares Pereira	Corpo Docente
Prof.ª Doutora Teresa Silveira Botelho	



"A experiência não garante uma interpretação correta mas a sua ausência é quase uma garantia para uma interpretação incorreta."
(Stake)

(Stake, 2006, p.411)

REGULAMENTO

O Estágio Profissional na Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD) realiza-se em diferentes realidades educativas: 50 Centros Educativos pertencentes à entidade instituidora, bem como nas escolas cooperantes. Este estágio visa uma forte articulação entre a teoria e a prática, e decorre ao longo do ano curricular com a carga horária fixada para cada semestre, e é preferencialmente realizada nos Jardins-Escola João de Deus (Estrela, Alvalade, Olivais e Albarque), e nas seguintes escolas cooperantes com quem estabelecemos protocolo: Agrupamento Padre Bartolomeu de Gusmão; Agrupamento de Escolas EB1 Maria da Luz de Deus Ramos; Agrupamento de Escolas de Camaxide - Portela; Colégio Valsassina; Colégio São João de Brito; Colégio Manuel Bernardes; Externato Marista de Lisboa; Grémio de Instrução Liberal de Campo de Ourique.

Compete às escolas cooperantes envolver e integrar os alunos estagiários no Projecto Educativo da Escola e proporcionar-lhes um bom ambiente pedagógico e relacional num contexto de responsabilização progressiva, de modo a que a autonomia se construa através de experiência e estágio graduados.

Os orientadores cooperantes registam, em folhas próprias para o efeito, as atividades/aulas dos alunos estagiários, assim como todas as informações que considerem importantes sobre o seu desempenho. Devem ainda preencher, uma grelha de avaliação sobre o estágio profissional. Esta grelha, após análise e reflexão, será fotocopiada e entregue aos alunos nas reuniões marcadas para o efeito.

Os alunos estagiários devem constituir-se em grupos de estágio.

As atividades/aulas a programar pretendem promover o seu desenvolvimento profissional, implementando estratégias educativas numa perspetiva multidisciplinar em todas as áreas curriculares.

Em cada momento de estágio, o aluno deve preparar duas manhãs de aulas (deve mostrar as planificações de todas as atividades, até uma semana antes da mesma). O orientador cooperante poderá também solicitar-lhes outras atividades/aulas que não necessitem ser previamente planeadas.

Por mestrado, os supervisores da equipa da Prática de Ensino Supervisionada irão assistir a atividades/aulas realizadas pelos alunos estagiários:

- Cada aluno deve programar uma atividade/aula, integrando todas as áreas curriculares, com a duração de 60 minutos (o plano desta aula deve ser mostrado a um dos elementos da equipa de supervisão).



- Duas aulas serão solicitadas sem o conhecimento antecipado do aluno, de acordo com os conteúdos planificados pelo orientador cooperante, nas áreas da Matemática e da Língua Portuguesa, com a duração de 25 / 30 minutos.

Sempre que a equipa de supervisores assista às atividades dos alunos estagiários dessa escola, estes devem estar presentes nas atividades dos colegas, distribuindo-se pelas várias salas onde as mesmas decorrem.

Após o término dessas aulas haverá uma reunião de reflexão e análise com a equipa de supervisão, os orientadores, os alunos do mestrado em estágio e sempre que possível pelo diretor da escola cooperante.

Efetuar-se-ão, durante o curso, pelo menos sete reuniões com os orientadores cooperantes, os supervisores da prática e o Diretor da ESEJD.

Realizar-se-ão reuniões na ESEJD com os alunos estagiários, de forma a promover a análise aprofundada de questões fundamentais, que estimulem o pensamento sobre os fundamentos do ato educativo, de forma a que os alunos estagiários reflitam sobre o papel do professor e a educação em geral; coloquem questões; analisem conceitos; promovam e desenvolvam atitudes e sentimentos; resolvam problemas; executem tarefas e apresentem, discutam e reflitam sobre as aulas.

Esta capacidade de reflexão, que se pretende crítica relativamente à sua prática, vai sendo gradualmente desenvolvida ao longo do estágio, de forma a abranger os saberes do ato de ensinar, estruturantes e mapeadores do campo do conhecimento profissional. O aluno deve ser capaz de usar estratégias e recursos próprios que o conduzam a ser progressivamente um participante reflexivo, em que a observação e a prática têm de ser vividas e reais. Este processo inclui várias sessões de tutoria.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.º/2.º SEMESTRES

As horas das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I e II serão vivenciadas nos Jardins-Escola João de Deus, num total de 16 semanas por semestre. No final de cada semestre será efetuada a respetiva avaliação. Os alunos estagiários deverão realizar o seu estágio profissional, às segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras, das 9h às 13h, nos três níveis do ensino Pré-escolar: Bibe Amarelo, Bibe Encarnado e Bibe Azul.

Divisão dos grupos de estágio (1.º/2.º semestres)			
	1.º momento 12/10 a 17/12	2.º momento 3/1 a 1/4	3.º momento 4/4 a 6/7
Grupo 1 PE	Bibe Amarelo A	Bibe Encarnado A	Bibe Azul A
Grupo 2 PE	Bibe Amarelo B	Bibe Encarnado B	Bibe Azul B
Grupo 3 PE	Bibe Encarnado A	Bibe Azul A	Bibe Amarelo A
Grupo 4 PE	Bibe Encarnado B	Bibe Azul B	Bibe Amarelo B
Grupo 5 PE	Bibe Azul A	Bibe Amarelo A	Bibe Encarnado A
Grupo 6 PE	Bibe Azul B	Bibe Amarelo B	Bibe Encarnado B



Realizar-se-ão com os alunos, as seguintes reuniões semestrais, na ESEJD, para acompanhar e analisar a forma como está a decorrer o estágio profissional:

1.º SEMESTRE

11 de outubro – Reunião no Museu – 11h
3 de janeiro – Reunião no Museu – 9h 30m

2.º SEMESTRE

4 de abril – Reunião no Museu – 9h 30m

Nota: O limite de faltas que os alunos podem dar é 24h por semestre.

MESTRADO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.º/2.º SEMESTRES

As horas das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I e II serão vivenciadas nos Jardins - Escola João de Deus, num total de 32 semanas, 16 em cada semestre. No final de cada semestre será efetuada a respectiva avaliação. Os alunos estagiários deverão realizar o seu estágio profissional, às segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras, das 9h às 13h, nos quatro níveis do 1.º Ciclo: 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano.

Divisão dos grupos de estágio (1.º/2.º semestres)				
	1.º momento 12/10 a 26/11	2.º momento 29/11 a 11/2	3.º momento 14/2 a 15/4	4.º momento 2/5 a 6/7
Grupo 1PC	1.º ano A	2.º ano A	3.º ano A	4.º ano A
Grupo 2PC	1.º ano B	2.º ano B	3.º ano B	4.º ano B
Grupo 3PC	2.º ano A	3.º ano A	4.º ano A	1.º ano A
Grupo 4PC	2.º ano B	3.º ano B	4.º ano B	1.º ano B
Grupo 5PC	3.º ano A	4.º ano A	1.º ano A	2.º ano A
Grupo 6PC	3.º ano B	4.º ano B	1.º ano B	2.º ano B
Grupo 7PC	4.º ano A	1.º ano A	2.º ano A	3.º ano A
Grupo 8PC	4.º ano B	1.º ano B	2.º ano B	3.º ano B

Realizar-se-ão com os alunos, as seguintes reuniões semestrais, na ESEJD, para acompanhar e analisar a forma como está a decorrer o estágio profissional:

1.º SEMESTRE

11 de outubro – Reunião no Museu – 11h
29 de novembro – Reunião no Museu – 9h 30m
14 de fevereiro – Reunião no Museu – 11h

2.º SEMESTRE

2 de maio – Reunião no Museu – 9h 30m

Nota: O limite de faltas que os alunos podem dar é 24h por semestre.



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.º/2.º/3.º SEMESTRES

As horas das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II e III serão vivenciadas nos Jardins – Escola João de Deus, num total de 32 semanas, 16 em cada semestre. No final de cada semestre será efetuada a respetiva avaliação. Os alunos estagiários deverão realizar o seu estágio profissional, às segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras, das 9h às 13h, nos quatro níveis do 1.º Ciclo: 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano e nos três níveis do Pré-escolar.

Divisão dos grupos de estágio (1.º semestre)				
	1.º momento 12/10 a 12/11	2.º momento 15/11 a 7/1	3.º momento 10/1 a 25/2	
Grupo 1 P1C	Bibe Amarelo A	Bibe Encarnado A	Bibe Azul A	
Grupo 2 P1C	Bibe Amarelo B	Bibe Encarnado B	Bibe Azul B	
Grupo 3 P1C	Bibe Encarnado A	Bibe Azul A	Bibe Amarelo A	
Grupo 4 P1C	Bibe Encarnado B	Bibe Azul B	Bibe Amarelo B	
Grupo 5 P1C	Bibe Azul A	Bibe Amarelo A	Bibe Encarnado A	
Grupo 6 P1C	Bibe Azul B	Bibe Amarelo B	Bibe Encarnado B	
Divisão dos grupos de estágio (2.º/3.º semestres)				
	1.º momento 14/3 a 13/5	2.º momento 16/5 a 6/7	3.º momento 3/10 e nov	4.º momento dez, jan, fev
Grupo 1 MP1C	1.º ano A	3.º ano A	3.º ano A	4.º ano A
Grupo 2 MP1C	2.º ano A	4.º ano A	3.º ano B	4.º ano B
Grupo 3 MP1C	3.º ano A	1.º ano A	4.º ano A	1.º ano A
Grupo 4 MP1C	4.º ano B	2.º ano A	4.º ano B	1.º ano B
Grupo 5 MP1C	4.º ano A	2.º ano B	1.º ano A	2.º ano A
Grupo 6 MP1C	3.º ano B	1.º ano B	1.º ano B	2.º ano B

Realizem-se, com os alunos, as seguintes reuniões semestrais, na ESEJD, para acompanhar e analisar a forma como está a decorrer o estágio profissional:

1.º SEMESTRE

11 de outubro – Reunião no Museu – 11h
15 de novembro – Reunião no Museu – 9h 30m
10 de janeiro – Reunião no Museu – 9h 30m

2.º SEMESTRE

14 de março – Reunião no Museu – 11h
16 de maio – Reunião no Museu – 9h 30m
8 de julho – Reunião no Museu – 11h

3.º SEMESTRE

3 de outubro de 2011 – Reunião no Museu – 9h 30m

Nota: O limite de faltas que os alunos podem dar é 24h por semestre.



MESTRADO EM ENSINO DOS 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

1.º/2.º/3.º/4.º SEMESTRES

As horas das Unidades Curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV serão vivenciadas nos Jardins - Escola João de Deus e nas escolas cooperantes num total de 64 semanas, 16 semanas por semestre. No final de cada semestre será efetuada a respetiva avaliação. Os alunos estagiários deverão fazer o seu estágio profissional, às segundas-feiras, terças-feiras e sextas-feiras, das 9h às 13h, nos quatro níveis do 1.º Ciclo: 1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano e no 2.º ciclo.

Divisão dos grupos de estágio (1.º/2.º semestres)				
	1.º momento 12/10 a 26/11	2.º momento 29/11 a 11/2	3.º momento 14/2 a 15/4	4.º momento 2/5 a 6/7
Grupo A M12C	1.º ano A	2.º ano A	3.º ano A	4.º ano A
Grupo B M12C	1.º ano B	2.º ano B	3.º ano B	4.º ano B
Grupo C M12C	2.º ano A	3.º ano A	4.º ano A	1.º ano A
Grupo D M12C	2.º ano B	3.º ano B	4.º ano B	1.º ano B
Grupo E M12C	3.º ano A	4.º ano A	1.º ano A	2.º ano A
Grupo F M12C	3.º ano B	4.º ano B	1.º ano B	2.º ano B
Grupo G M12C	4.º ano A	1.º ano A	2.º ano A	3.º ano A
Grupo H M12C	4.º ano B	1.º ano B	2.º ano B	3.º ano B

3.º/4.º semestres:

- 2.º Ciclo

Realizar-se-ão com os alunos, as seguintes reuniões semestrais, na EEJD, para acompanhar e analisar a forma como está a decorrer o estágio profissional:

1.º SEMESTRE

11 de outubro – Reunião no Museu – 11h
29 de Novembro – Reunião no Museu – 9h 30m
14 de fevereiro – Reunião no Museu – 11h

2.º SEMESTRE

2 de maio – Reunião no Museu – 9h 30m
8 de julho – Reunião no Museu – 11h

3.º SEMESTRE

3 de outubro de 2011 – Reunião no Museu – 9h 30m

4.º SEMESTRE

Datas a combinar

Nota: O limite de faltas que os alunos podem dar é 24h por semestre.



RELATÓRIO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL

Cada aluno deverá elaborar um **Relatório de Estágio Profissional**, baseado na prática e na reflexão, ligado à essência do currículo, com o respectivo enquadramento científico, onde integre e aplique os conhecimentos, desenvolva situações e seja capaz de comunicar as suas conclusões, os conhecimentos e raciocínios subjacentes, de uma forma clara e sem ambiguidades.

Os relatos devem ser redigidos de acordo com a pertinência e relevância das situações observadas, desde o primeiro ao último dia de estágio.

O **Relatório de Estágio Profissional** deve ser editado em computador e impresso em papel A4, encadernado (sem espiral) e com capa transparente. O tipo de letra deve ser Arial 11 ou Times New Roman 12, com espaçamento 1,5 e paginado. A sua impressão deve ser frente e verso.

O relatório deverá ser composto por:

Páginas pré-textuais:

- **Página de rosto**

Nome da Escola;
Nome do Mestrado;
Título do relatório;
Nome completo do aluno;
Nome do(s) professor(es) Orientador(es);
Local, mês e ano de entrega do relatório.

- **Parecer do(s) Orientador(es)** – deve conter o nome da Escola, a designação do mestrado, o nome do aluno, o título do relatório, o parecer, seguido do nome e da assinatura do(s) Orientador(es).
- **Agradecimentos** (opcional)
- **Índice**

Texto:

- **Introdução** – deve referir o local onde realizou o estágio, a duração, a metodologia utilizada para a sua elaboração e a sua importância, deve contextualizar a prática do Estágio Profissional;
- **Relatos Diários** – descrição das práticas observadas mais pertinentes, e análises críticas das mesmas cientificamente orientadas;
- **Planificações** – de todas as atividades/aulas elaboradas pelos estudantes estagiários fundamentadas cientificamente;
- **Dispositivos de avaliação** – das três áreas curriculares e respectiva análise cientificamente fundamentada;
- **Reflexão final**;
- **Referências Bibliográficas** – é imprescindível que toda a bibliografia citada no texto conste nas referências bibliográficas e vice versa. As normas em vigor são as da American Psychological Association (APA).



Anexos

Nota: Não é permitida a divulgação do nome verdadeiro de qualquer criança, bem como fotografias que as possam identificar.

O relatório terá início no primeiro dia de estágio e termina no último dia previsto para o mesmo. O Relatório de Estágio Profissional deve ser entregue em suporte digital e encadernado, em A4, frente e verso, paginado, espaçamento 1,5, tipo de letra Arial 11 ou Times New Roman 12. O número de páginas do relatório dependerá do Mestrado a realizar e deverá ter no máximo:

200 páginas – Mestrado em Educação Pré-Escolar;

200 páginas – Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

250 páginas – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

300 páginas – Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Cada aluno deverá entregar pelo menos quatro exemplares do seu Relatório de Estágio Profissional na ESEJD (um para cada membro do júri e um para a biblioteca).

O Relatório de Estágio Profissional é avaliado e discutido por, pelo menos, três docentes, nomeados pelo Conselho Científico da ESEJD, um dos quais é o Orientador do mesmo. Será apresentada em ato público perante um júri. A discussão e duração não deve exceder os 60 minutos. O candidato dispõe de um período de 15 minutos para a apresentação liminar do Relatório de Estágio Profissional.

A classificação da discussão do relatório de estágio é obtida pela média das classificações aritméticas atribuídas por cada elemento do júri, sendo lavrada uma ata na qual pode constar a fundamentação das classificações atribuídas.

Acresce à realização do Estágio Profissional do último semestre de cada um dos Mestrados, a realização da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional, a efetuar na escola cooperante onde decorreu o estágio, avaliada e discutida por três docentes (o orientador cooperante e dois supervisores da Prática de Ensino Supervisionada).



AValiação da Unidade Curricular Estágio Profissional

Considerando que o Estágio Profissional é formativo e contínuo ao longo de todo o processo de desenvolvimento e formação profissional, a classificação final do Estágio Profissional resulta: da média ponderada da classificação de frequência do Estágio Profissional (40%) na qual intervêm os orientadores cooperantes e os supervisores da equipa da Prática de Ensino Supervisionada; da classificação da Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional (PPACP) (20%); e da classificação do Relatório de Estágio Profissional (40%).

A classificação final do Estágio Profissional só é atribuída após a conclusão do Mestrado.

Se o aluno não concluir o Estágio Profissional pode requerer que lhe seja atribuída exclusivamente a classificação de frequência da respetiva Unidade Curricular.

Mestrado em Educação Pré-Escolar ou Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Classificação da frequência do Estágio Profissional I e II

Avaliação dos Orientadores Cooperantes - 55%

Aulas assistidas pela Equipa da Prática de Ensino Supervisionada - 40%

Assiduidade e Pontualidade - 5%

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Classificação da frequência do Estágio Profissional I, II e III -

Avaliação dos Orientadores Cooperantes - 55%

Aulas assistidas pela Equipa da Prática de Ensino Supervisionada - 40%

Assiduidade e Pontualidade - 5%

Mestrado em Ensino dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Classificação da frequência do Estágio Profissional I, II, III e IV

Avaliação dos Orientadores Cooperantes - 55%

Aulas assistidas pela Equipa da Prática de Ensino Supervisionada - 40%

Assiduidade e Pontualidade - 5%

(Este documento foi redigido com o Novo Acordo Ortográfico e impresso a 7 de outubro de 2010)

Anexo B

Excerto do texto do ditado gráfico

Um dia no Circo

A Cristina foi ao circo. Ela ficou no lado inferior esquerdo do circo.

O espetáculo começou... E apareceram dois elefantes que se posicionaram no centro do espetáculo.

(...)

Levantaram-se os panos e apareceram, em fila, cinco formigas... São as mais rápidas do planeta! Quando a Cristina olhou elas já estavam em roda, no lado inferior esquerdo, por cima dela. (...)

Anexo C

Ao iniciar a história...

Para o mar conhecer,
os meninos
no submarino vão descer.

Estrelinhas do mar
eu vos vou dar
para que a magia fique no ar.

E assim começa a história...

ANEXO D

Ficha no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

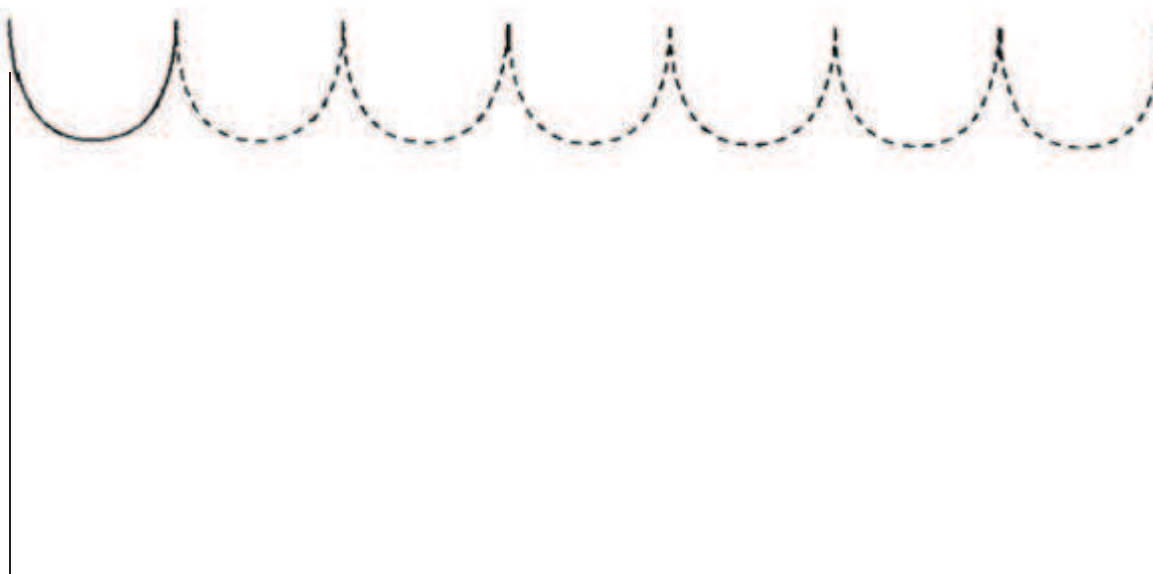


Nome: _____ Data: _____

Transportes Marítimos: o submarino

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- 😊 Completa o grafismo da onda.
- 😊 No espaço restante desenha como imaginas que é o submarino da história.
- 😊 Cola areia no fundo do mar.



Ficha de trabalho proposta pela estagiária Sofia Santos, nº 7, MPE

ANEXO E

Exemplo fotografado da realização da ficha no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita por uma criança.



Figura : Fotografia de uma ficha realizada por uma criança.

ANEXO F

Plano de aula da área de expressão motora: jogo “À procura do tesouro”

Jardim-Escola João de Deus - Estrela

PLANO DE AULA

Ano: Bibe Encarnado **Educadora:** Rita Costa

Nome: Sofia M. Santos

Duração: 20 minutos

Ano: Mestrado Pré-Escolar

Data: 17 de maio de 2011

N.º 7

Área: Expressão e Comunicação - Expressão motora e dramática

Conteúdos

- Simulação de nadar
- Correr
- Jogo simbólico
- Estafeta
- Contagem
- Raciocínio lógico

Procedimentos/ Métodos

Explicar as regras do Jogo “ À procura do Tesouro”.
Dividir a turma em quatro equipas: “Mergulhadores da Ilha de Tórtuga”, “Mergulhadores da Ilha de Obaoba”, “Mergulhadores da Ilha de Mutá” e “Mergulhadores da Ilha de Porto Royal”.
Iniciar o jogo de pé, na direção do submarino da sua equipa.
Atravessar o mar agitado simulando o “nadar” e o mar calmo a “correr”.
Avançar para o mar cada elemento da equipa quando o parceiro antecedente tiver atravessado o mar agitado.
Distinguir os seres vivos, que não podem ser apanhados, dos tesouros e o “lixo” que podem ser recolhidos e que serão pontuados.
Colocar os tesouros no baú e o “lixo” ao lado do mesmo.
Calcular a pontuação final e comparar os resultados de forma a definir a equipa vencedora.

Competências

Capacidades/ Destrezas

- Observar
 - Identificar;
 - Concluir.
- Participar
 - Saber escutar.

Valores/ Atitudes

- Motivação
 - Imaginação;
 - Curiosidade.
- Solidariedade
 - Compreender;
 - Colaborar.

Materiais: Sacos de plástico, seres marinhos, tesouros e outras imagens

Baseado no Modelo T de Aprendizagem

Esta planificação pode estar sujeita a alterações.

ANEXO G

Fotografias das crianças durante a realização do jogo “à procura do tesouro”



Figura 1: Fotografia do jogo “À procura do tesouro”.



Figura 2: Crianças a realizarem as várias fases do jogo “À procura do tesouro”.

ANEXO H

Ficha de trabalho a pares realizada na área do conhecimento do mundo, como consolidação dos conceitos abordados



Jardim-Escola João de Deus – Estrela

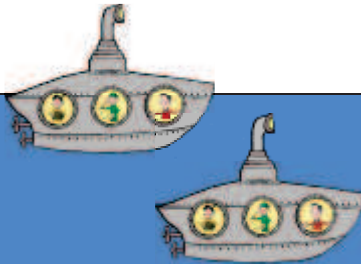
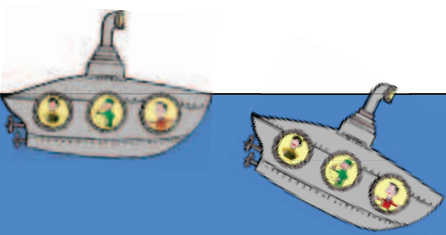


O Submarino

Área do Conhecimento do Mundo

Ficha de Trabalho a Pares

Nomes: _____ e _____ Data: _____

- ➔ Realizem a primeira atividade fazendo um círculo no submarino que pensam estar na posição correta ao colocá-lo na água.
- ➔ Coloquem o “submarino” no recipiente com água. Verifiquem o que acontece: emergiu ou submergiu? Desenhem o que observaram.
- ➔ Realizem a segunda atividade: ao tirar a tampa do submarino, circunda o que pensas que vai acontecer ao colocá-lo na água.
- ➔ Coloquem o “submarino” no recipiente. O que aconteceu: emergiu ou submergiu? Desenhem o que observaram.

Emerge ou submerge?	1ª atividade	2ª atividade
O que pensam que vai acontecer?		
O que aconteceu!		

ANEXO I

Fotografias das crianças a realizarem a atividade prática da ficha de trabalho a pares, sobre os conceitos de emergir ou submergir



Figura 1: Fotografia da criança a registar o que observaram na primeira atividade da ficha.



Figura 2: Fotografia da criança a realizar a segunda atividade da ficha.



Figura 3: Fotografia da criança a colocar o submarino sem tampa no recipiente com água.

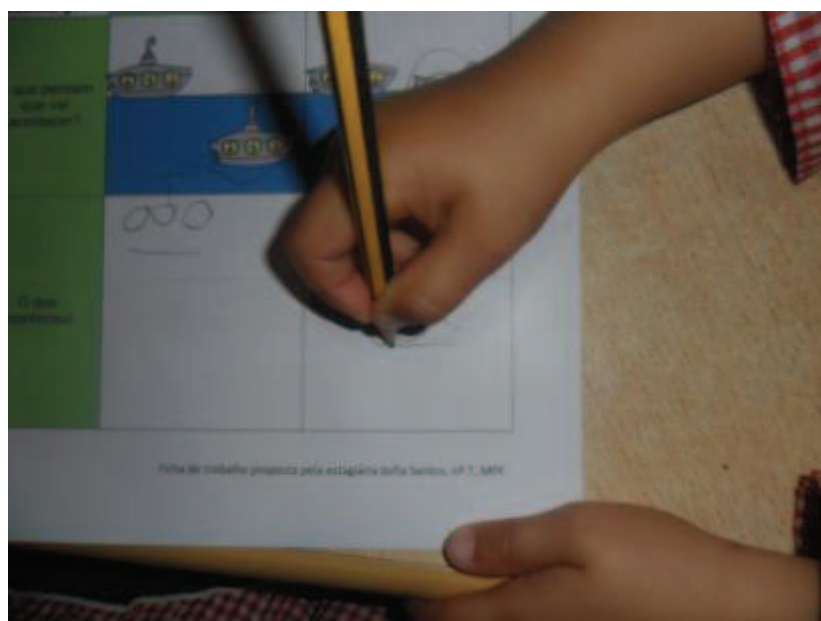


Figura 4: Fotografia da criança a registar o que observaram na primeira atividade da ficha.

ANEXO J

*Exemplo de uma criança a realizar o que lhe foi solicitado, no domínio da matemática,
na teoria de conjuntos*



Figura: Fotografia do material não estruturado para aplicar a teoria de conjuntos.

ANEXO K

Exemplos das propostas de atividades que foram solicitadas às crianças, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

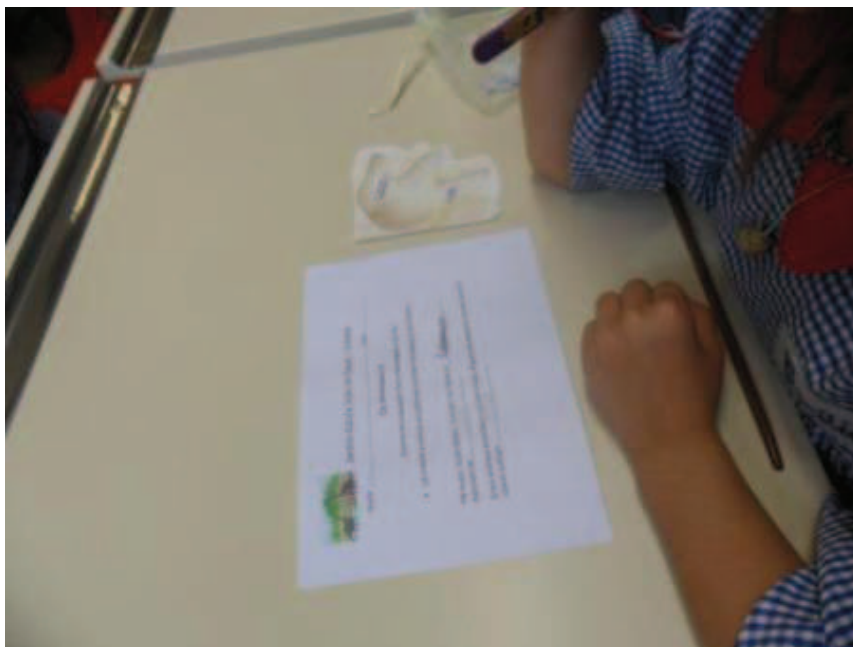


Figura 1: Fotografia da contextualização das palavras num texto lacunar relacionado com a história “Os dinossauros”.

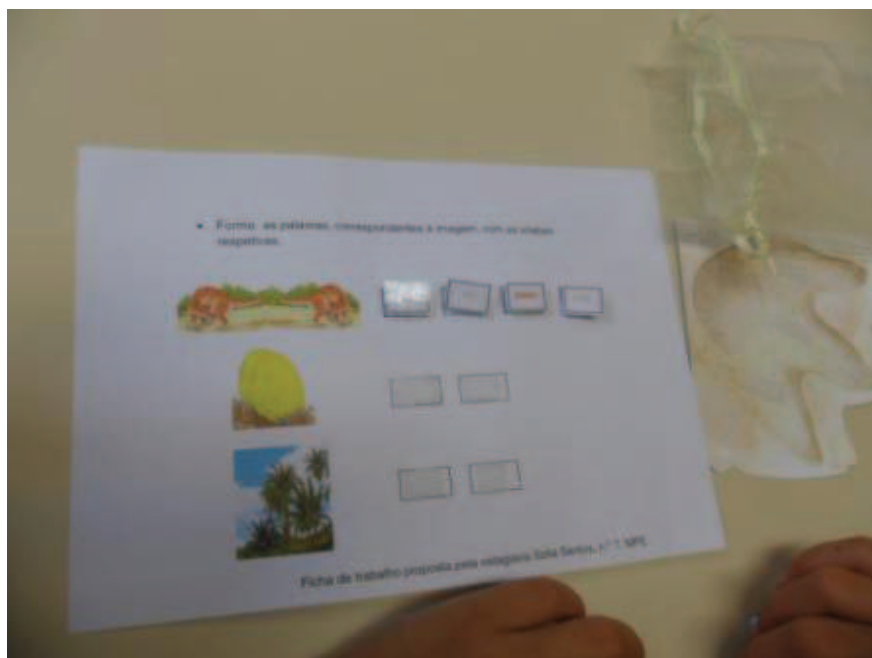


Figura 2: Fotografia da formação de palavras, correspondentes à imagem, com as respetivas sílabas.

ANEXO L

Imagens utilizadas para abordar as características do braquiossauro, na área do conhecimento do mundo.



Figura 1: Imagem interativa que permite abordar as características do braquiossauro.



Figura 2: Fotografia do interior do estômago do braquiossauro.



Figura 3: Fotografia das crianças a verem o filme.



Figura 4: Fotografia da criança a fazer a comparação da altura do homem com a do braquiossauro.

ANEXO M

O jogo “Caça aos ovos de dinossauros”.



Figura : *As crianças a realizarem o jogo “Caça aos ovos de dinossauros”.*

ANEXO N

Construção do braquiossauro e situação problemática.



Figura 1: *Projeção da imagem da construção do braquiossauro na tela.*



Figura 2: *Criança a resolver a situação problemática, utilizando o material não estruturado.*

ANEXO O

Exemplo de fichas de avaliação diagnóstico

JARDIM-ESCOLA JOÃO DE DEUS ESTRELA

Viveiro
Avaliação Diagnóstica – Setembro

Nome: _____ Idade: _____

Comportamentos	Competências	Observação			
		S	N	AV	MV
Sócio-Afectivo	É comunicativo/a				
	É inibido/a				
	Revela atitudes menos carinhosas				
	É carente de atenção				
	É desinteressado/a				
	Tem boa relação com crianças da sua idade				
	Tem boa relação com o adulto				
	Veste-se sozinho/a				
	Despe-se sozinho/a				
	Calça-se sozinho/a				
	Descalça-se sozinho/a				
	Come sozinho/a				
	Consegue fazer recados simples				
	Trabalha independentemente em tarefas simples				

Comportamentos	Competências	Observação			
		S	N	AV	MV
Linguístico-Oral	Articula com clareza				
	Expressa-se de uma forma espontânea				
	Pronúncia defeituosa				
	Utiliza palavras diferenciadas				
	Má dicção em certos fonemas				
	Inventa histórias				
	Relata factos				
	Ao falar usa correctamente os pronomes				
	Descreve objectos e suas funções				
	Completa e repete frases				

(Legenda da observação: S- sim; N- não; AV- às vezes; MV- muitas vezes)

**JARDIM-ESCOLA JOÃO DE DEUS
ESTRELA**

Viveiro

Comportamentos	Competências	Observação			
		S	N	AV	MV
Psicomotor	Aperta botões				
	Segura bem no lápis				
	Manipula objectos				
	Tem destreza manual				
	Distingue cores				
	Distingue sons				
	Segura e utiliza a tesoura correctamente				
	Reconhece e desenha a figura humana				
	Tem memória audiovisual				
	Realiza grafismos ligando pontos				
Comportamentos	Competências	Observação			
		S	N	AV	MV
Raciocínio Lógico-Matemático	Tem noção espaço-tempo				
	Tem noções de lateralidade				
	Ordena objectos				
	Tem coordenação visual-motora				
	Tem orientação espacial				
	Faz seriação				
	Tem noção de quantidade				
	Resolve situações de cálculo mental até*				
	Faz uma correcta apreciação do tempo				
	Distingue tamanhos				
	Distingue formas				

(Legenda da observação: S- sim; N- não; AV- às vezes; MV- muitas vezes)

* Resolve situações de cálculo mental até ____

Observações:



Jardim-Escola João de Deus - Estrela :ViveiroA
Grelhas de Observação / Avaliação - 2º Período

Nome:

Comportamentos	COMPETÊNCIAS	Observação			
		S	N	AV	MV
Sócio-Afectivo	É comunicativo/a	x			
	É inibido/a		x		
	Tem boa relação com crianças da sua idade	x			
	Tem boa relação com o adulto	x			
	É interessado/a	x			
	Respeita as regras da sala/escola	x			
	Consegue fazer recados simples	x			
	Cumprir as tarefas que lhe são propostas	x			
	É responsável	x			
	É organizado/a	x			
	Come sozinho/a	x			
	Utiliza correctamente os talheres	x			
	Veste-se/ despe-se/ calça-se/ descalça-se			x	

Comportamentos	COMPETÊNCIAS	Observação			
		S	N	AV	MV
Linguístico-Oral	Articula com clareza	x			
	Expressa-se de uma forma espontânea	x			
	Tem má dicção em certos fonemas		x		
	Relata factos ou vivências	x			
	Inventa histórias	x			
	Reconta histórias ouvidas	x			
	Tem capacidade de memorização	x			
	Reconhece e identifica as vogais	x			
	Reconhece as letras do seu nome	x			

Comportamentos	COMPETÊNCIAS	Observação			
		S	N	AV	MV
Psicomotor	Aperta botões	x			
	Aperta laços		x		
	Tem boa preensão lápis/pincel	x			
	Tem destreza manual	x			
	Preenche espaços de forma cuidada	x			
	Reconhece e desenha a figura humana	x			
	Segura e utiliza a tesoura correctamente			x	
	Realiza picotagem em cima de um traço	x			
	Realiza dobragens seguindo indicações dadas	x			
	Realiza grafismos ligando pontos	x			
	Escreve os algarismos	-	-	-	-



Jardim-Escola João de Deus - Estrela ViveiroA
Grelhas de Observação / Avaliação - 2º Período

Comportamentos	COMPETÊNCIAS	Observação			
		S	N	AV	MV
Raciocínio Lógico-Matemático	Tem noção espaço-tempo	x			
	Tem noções de lateralidade	x			
	Tem coordenação visual-motora	x			
	Tem orientação espacial	x			
	Associa quantidade ao algarismo	x			
	Adiciona no concreto	x			
	Adiciona no abstracto	x			
	Subtrai no concreto	x			
	Subtrai no abstracto	x			
	Corta até				
	Realiza sequências	x			
	Distingue tamanhos	x			
	Distingue formas	x			
	Compreende a teoria de conjuntos	x			

(Legenda da observação: S - Sim; N - Não; AV - Às Vezes; MV - Muitas Vezes
- Não observado)

Observações:

continua a ser um aluno comunicativo e muito interessado, nas actividades propostas.
Revela gosto por aprender e coloca questões sempre que considera ser pertinente. Tem uma boa relação com crianças e adultos.
Cumpru as tarefas propostas ao longo do 2º Período. Acompanhou com facilidade os temas abordados nas áreas do Conhecimento do Mundo, Domínio da Matemática e Abordagem à Leitura e à Escrita.
Páscoa Feliz!

Nota: Todos estes parâmetros de avaliação reportam-se exclusivamente às actividades realizadas na escola.

A Educadora: _____ Data: _____

Anexo P

Exemplos de fotografias referentes à ficha do submarino no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita



Figura 1: Criança a aplicar a cola.



Figura 2: Criança a colocar a areia.



Figura 3: Exemplo de uma ficha realizada por uma criança.

Anexo Q

Exemplos da atividade prática da ficha a pares na área do conhecimento do mundo

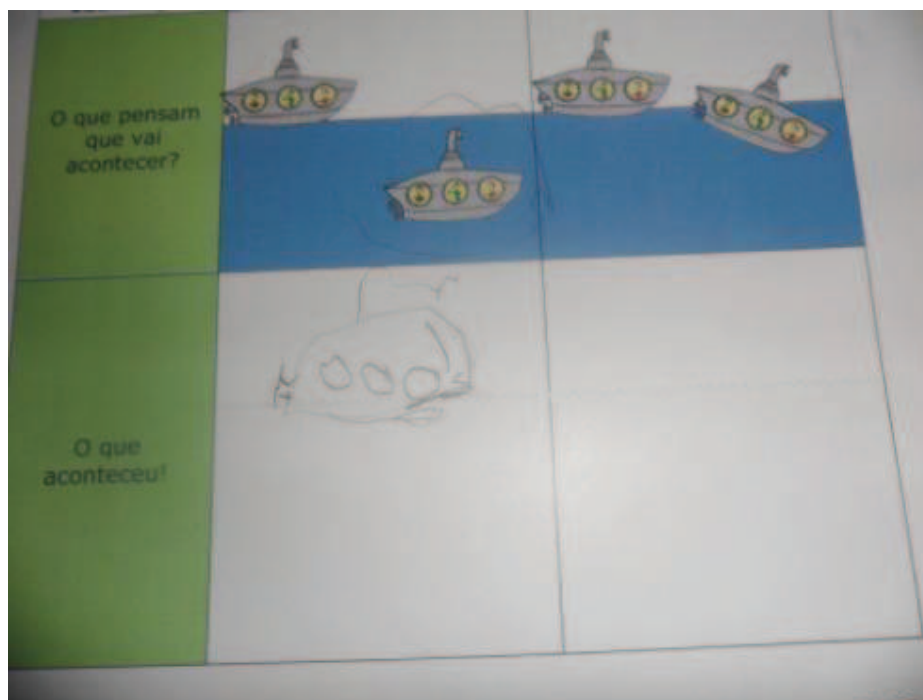


Figura 1: Exemplo da 1ª parte prática da ficha.



Figura 2: Exemplo da 2ª parte prática da ficha.



Figura 3: Criança a interpretar o que observou.

Anexo R

Ficha realizada pelas crianças no domínio da matemática

Jardim-Escola João de Deus – Estrela

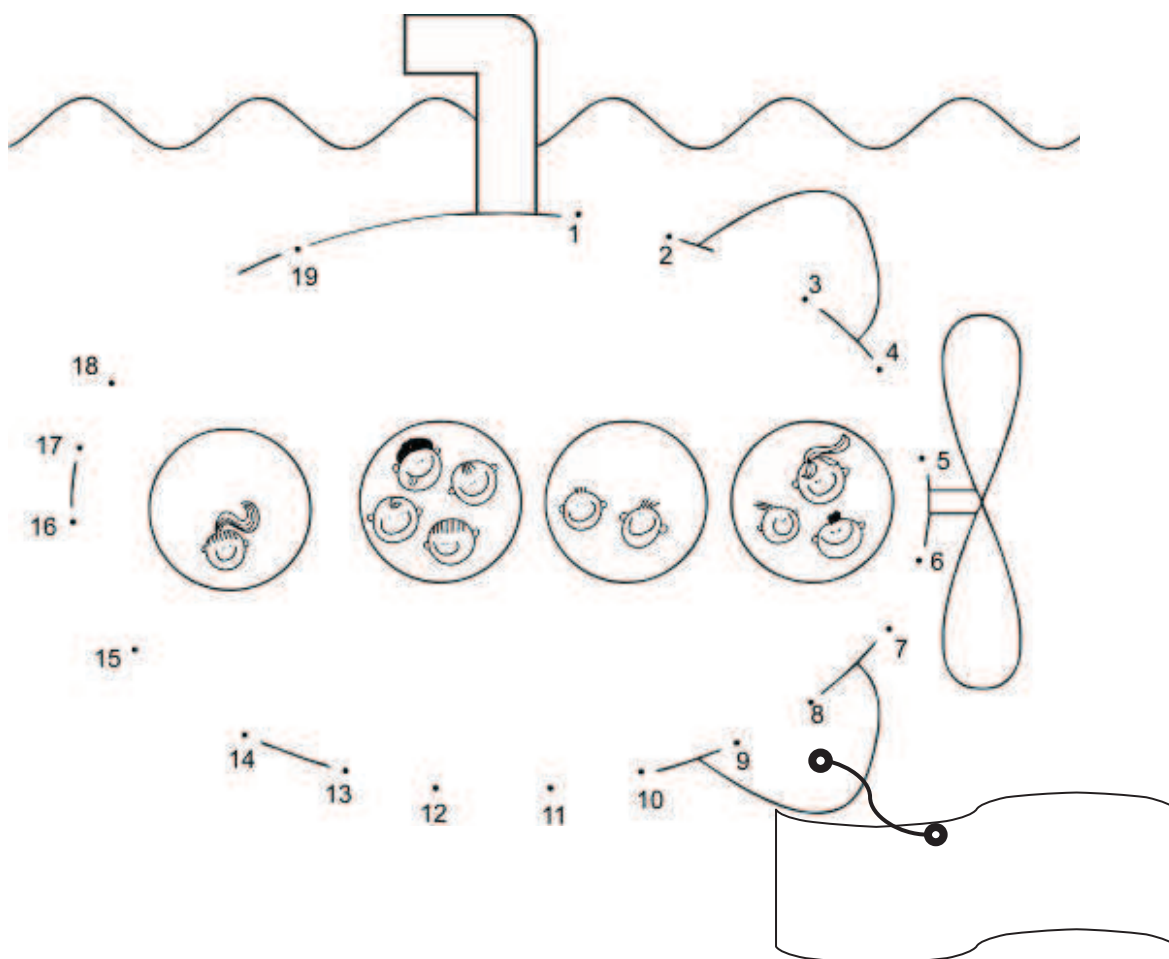


Nome: _____ Data: _____

O Submarino

Domínio da Matemática

- Liga os algarismos, desenhando com o lápis uma linha, começando no 1 até ao 19.
- Conta o número de meninos que viajam no submarino e coloca o carimbo correto na etiqueta.
- Pinta o desenho a teu gosto, respeitando os limites da imagem.



Ficha de trabalho proposta pela estagiária Sofia Santos, nº 7, MPE

Anexo S

Exemplos de fichas realizadas pelas crianças



Figura 1: *Ficha com os algarismos ligados de forma sequencial e imagem pintada.*



Figura 2: *Criança a colocar o carimbo na etiqueta.*